التواصل الإلكتروني وأثره في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك

إعداد

محمد علي محمد شتيات

إشراف

الأستاذ الدكتور شفيق فلاح علاونة

حقل التخصص: علم النفس التربوي

2012م

التواصل الإلكتروني وأثره في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك

إعداد

محمد علي محمد شتيات

بكالوريوس علم نفس، جامعة دمشق، 1999

دبلوم تأهيل تربوي، جامعة دمشق، 2000

ماجستير علم نفس تربوي، جامعة اليرموك، 2003

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في تخصص علم

النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

الأستاذ الدكتور شفيق فلاح علاونة .... مشرفًا ورئيسًا

أستاذ علم النفس التربوي في جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور رافع عقيل الزغول .... عضوًا

أستاذ علم النفس التربوي في جامعة اليرموك

الدكتور عبد الناصر ذياب الجراح .... عضوًا

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي في جامعة اليرموك

الدكتور تيسير محمد خزاعلة .... عضوًا

أستاذ مشارك في تقنيات التعلم في جامعة اليرموك

الدكتور نافز أحمد بقيعي .... عضوًا

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي في وكالة الغوث

تاريخ المناقشة 2012/10/24م

الإهـــــــداء

إلى من ربياني صغيرًا ورعياني كبيرًا رمز الحب والعطاء

أمي وأبي أطال الله عمرهما

إلى من منحتني العزم وحملتني فكانت النور الذي ينير دربي

زوجتي أم عمر

إلى قرة عيني ونبضات قلبي أولادي

عمر وعبد الرحمن

إلى نصفي الآخر شقيقي الدكتور حسين

إلى زهرات حياتي السبع اللاتي تفوح بعبق الورد والياسمين

شقيقاتي

إلى أصدقائي وأحبائي

إلى كل هؤلاء أهدي هذا الجهد المتواضع

محمد علي شتيات

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، وأفضل الصلاة وأتم التسليم، علـــى سـيد الأولــين والآخــرين، محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه الأطهار الطيبين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

الحمد لله الذي أعانني ومنحني العزيمة لأتم هذا العمل المتواضع. ومن تمام المعروف رد الفضل إلـــى أهلــه، فأتقــدم بالــشكر والتقــدير إلـــى أســتاذي الفاضــل الأسـتاذ الــدكتور شفيق فلاح علاونة الذي أشرف على هذه الأطروحة، فمنحني من وقته الثمين، واستقبلني فــي أوقات راحته، وأعطاني من علمه الغزير، ورأيه الراجح، فله مني خالص المحبــة والعرفــان وجزاه الله خيرًا.

وأتقــدم بالــشكر والتقــدير للأســاتذة أعــضاء لجنــة المناقــشة الأســتاذ الــدكتور رافع عقيل الزغول، والدكتور عبد الناصر ذياب الجراح، والدكتور تيـسير محمــد خزاعلــة، والدكتور نافز أحمد بقيعي على تفضلهم بمناقشة هذه الأطروحة، وما سيقدمونه من ملاحظــات وآراء سيكون لها بإذن الله أكبر الأثر في تحسين مستوى هذه الأطروحــة فجــزاهم الله خيــر الجزاء.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى صديقي الدكتور محمد صــبحي طقــاطق علــى جهــده المتواصل وعلى دعمه لي طيلة فترة إنجاز هذا العمل. كما أتقدم بوافر الشكر إلى السادة أعضاء لجنة التحكيم على ما قدّموا من اقتراحات، وآراء أسهمت في تطوير أدوات الدراسة وإثرائهــا، وشكري العميق إلى كل من أسهم في إنجاز هذا العمل، جــزاهم الله خيــراً، والحمــد لله رب العالمين.

محمد علي شتيات

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة

قائمة الجداول

الملخص

شتيات، محمد علي محمد.التواصل الإلكتروني وأثره في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2012. (المشرف: الأستاذ الدكتور شفيق فلاح علاونة).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التواصل الإلكتروني في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت ثلاثة مقاييس، يقيس الأول الحاجة إلى المعرفة، ويقيس الثاني التفكير ما وراء المعرفي، ويقيس الثالث التكيف الأكاديمي.

تكونت عينة الدراسة من (420) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي 2011-2012 من الكليات العلمية والإنسانية في جامعة اليرموك، اختيروا بالطريقة المتيسرة. وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي تعزى إلى مستوى التواصل الإلكتروني لصالح ذوي التواصل المرتفع، وإلى جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي لصالح الذكور والتخصصات العلمية.

الكلمات المفتاحية: التواصل الإلكتروني، الحاجة إلى المعرفة، التفكير ما وراء المعرفي، التكيف الأكاديمي.

الفصل الأول

خلفية الدراسة

المقدمة

شهدت نهايات القرن العشرين تطورًا هائلاً في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وزاد هذا التطور مع بداية القرن الحادي والعشرين حتى غدا العالم قرية صغيرة يتواصل أفرادها شرقًا وغربًا، شمالاً وجنوبًا بكل يسر وسهولة. ولعل من أبرز وسائل الاتصال الحديثة التي سهلت تواصل المجتمع البشري هي الشبكة المعلوماتية العالمية (الإنترنت)، التي تحتوي في صفحاتها ومواقعها كمًا غير محدود من المعلومات المتنوعة الضخمة. وبما أن الإنسان مفطور على حب المعرفة، ولديه دوافع كثيرة للتعرف على الكون والعالم من حوله، فإن وجود (الإنترنت) كان بمثابة فرصة واسعة المجال لتنمية معارفه وتوسيع نطاق تفكيره وتكيّفه مع البيئة المحيطة به، وذلك عبر اطلاعه على أي موضوع يهمه وفي أي مجال يرغب.

وتتنوع طرق الحصول على المعرفة، فهناك المواقع المخصصة لجمع المعلومات في موضوع أو مجال معين، مع تحديث مستمر لهذه المعلومات، ومواقع أخرى تشمل كميات هائلة من المعلومات في شتى المناحي والمجالات. ولعل من أبرز هذه المواقع أيضًا تلك المواقع التي تتولد فيها المعلومة مباشرة عند تفاعل الفرد مع صفحات الموقع ألا وهي مواقع التواصل الإلكتروني، تلك المواقع التي يتواصل فيها الأفراد المشاركون بمعلوماتهم وخبراتهم وآرائهم بشكل مباشر مثل: مواقع الفيس بوك (Facebook)، والتويتر(Twitter)، واليوتيوب (Youtube)، ومواقع الماسينجر (Messenger)، والمنتديات الإلكترونية المختلفة. ومما يميز المعلومة المكتسبة من هذه المواقع أنها تتمثل في خبرات الأفراد المتواصلين عبر تلك المواقع في مجالات متعددة، إذ يكون الفرد حرًا في اختيار نوعية المشاركين الذين يرغب في التواصل معهم، والمواضيع

التي يريد مناقشتها، وأن اطلاع الفرد على مقدار كبير من خبرات الآخرين وطرق تفكيرهم ومعالجتهم للقضايا والمواضيع والأفكار التي تطرح يمنحه فرصة التلاقي مع عقول الآخرين وكأنها صفحات مكتوبة أمام ناظريه.

إن اطلاع الفرد على مستويات متفاوتة في التفكير، وسعيه للوصول إلى الكمال يجعله انتقائيًا للأفكار التي يتناولها ويوليها اهتمامًا زائدًا عن غيرها؛ مما يزيد عنده مهارة التفكير الناقد، التي بدورها تعدّ نواة للتفكير ما وراء المعرفي. كما أن إدراك المرء لتفكيره وتقييمه له يجعله إنسانًا أكثر ثقة بنفسه، فإن أضيفت إلى ذلك كميات المعلومات المتحصلة لديه من خلال تفاعله مع مواقع التواصل الإلكتروني، أقبل على مجتمعه الواقعي ساعيًا إلى نقل خبراته، وإثبات وجهات نظره التي أصبح أكثر اقتناعًا بها؛ وذلك بسبب ما ملكه من مهارات ما وراء معرفية، ومن هنا يصبح أكثر تكيفًا وقدرة على التعامل مع المواقف المختلفة التي تواجهه في حياته (أبو جادو ونوفل، 2010).

ورد في الأدب النظري تعريفات عديدة للتواصل الإلكتروني؛ فقد عرّف بأنه: " الوسيلة المستخدمة في نقل المعنى المراد توصيله بين طرفين لا يرى أحدهما الآخر، ويستخدمان جميع الإمكانات والعناصر المتاحة من أجل نقل الرسالة وتفسيرها بالمعنى المقصود " (Mcquail, 2000:21). وعرّف بأنه: " العملية التي تقوم على استخدام الإنترنت وتؤدي إلى تطوير مجتمعات وثقافات جديدة لم تكن موجودة من قبل " (Flanagin, A. & Metzger, M. 2000:515).

وأشار ديماجيو وهارجيتاي ونيومان وروبنسون (Dimaggio , Hargittai , Neuman & Robinson, 2001:19) إلى أن التواصل الإلكتروني يعني: " تلك الأداة الإلكترونية المكونة من مجموعة من الشبكات التي تربط الناس والمعلومات عبر أجهزة الحاسوب والأجهزة الرقمية بحيث تسمح بالاتصال بين شخص وآخر، وتسمح باسترجاع هذه المعلومات ".

ويرى ديفيد وسكوت (David & Scott, 2002: 201) أن التواصل الإلكتروني هو: " استخدام شبكة المعلومات (الإنترنت) وسيلة يتشارك الأفراد عبرها الآراء والمعارف والتوقعات، ويتبادلون وجهات النظر المختلفة، ويعبرون عن أنفسهم ".

أما جيلان وريد (Jeylan & Read, 2002: 208) فينظران إلى التواصل الإلكتروني على أنه: " اتصال اجتماعي بين طرفين عبر وسيط إلكتروني، بمعنى أنه المكان الذي يتواصل فيه الأفراد معًا بعقولهم من دون تواجد مادي ".

وعرفت عبد الفتاح (21:2009) التواصل الإلكتروني بأنه:" وسيلة أو أداة إلكترونية للاتصال بالآخرين، وتكنولوجيا وسيطية، هدفها التواصل وتحسين العلاقات الاجتماعية للفرد، وهي المكان الذي تنشأ فيه علاقات اجتماعية جديدة، التي أوجدت شكلاً جديدًا من العلاقات بين الأفراد، تتخطى الحدود المكانية والزمانية وتسمح بتحقيق تفاعل وتواصل اجتماعي عبر استخدام الرسالة المكتوبة بين شخصين أو أكثر، إذ تصبح الكلمة المكتوبة هي أساس التواصل بينهم".

وبناء على ما سبق، يمكن تعريف التواصل الإلكتروني بأنه العملية التي يتم من خلالها تبادل الأفكار والثقافات، ووجهات النظر عبر وسيط إلكتروني (الإنترنت) بين طرفين أو أكثر دون أن يكون هناك مواجهة مباشرة بين أطراف التواصل.

أهمية التواصل الإلكتروني

مما لا شك فيه أن التواصل الإلكتروني أحدث تغييرًا جذريًا في واقع المجتمعات في طريقة الحصول على المعلومات والأخبار، فقد تغيّرت طريقة التواصل بين البشر وطرائق تفكيرهم وتفاعلهم مع بعضهم بعضًا، فقد فرض الإنترنت واقعه علينا، وأصبح من أساسيات حياتنا، بل أصبح حقًا من حقوق الإنسان في مختلف الدول. وتعود أسباب انتشار التواصل الإلكتروني بشكل كبير إلى الخصائص والمزايا التي يتمتع بها دون

سواه من وسائل الاتصال الأخرى، إذ قلّ أن توجد وسيلة اتصالية مثله تضم خصائص أكثر من وسيلة من وسائل الاتصال، فهو يجمع بشكل تكاملي بين خصائص الاتصال الجماهيري ووسائل الاتصال الجمعي والاتصال الشخصي في آن واحد، فهو على سبيل المثال يتيح لمستخدميه تفاعلاً تبادليًا كالذي يتيحه لهم الاتصال الشخصي، ويمكنهم من التحادث والتراسل في قضايا وموضوعات مختلفة مع شخص أو أكثر، في أكثر من مكان في آن واحد، كما أنه يزودهم بالأخبار والمعلومات ومصادر المعرفة في أي موضوع من الموضوعات التي يريدونها، إضافة إلى كل هذا فإنه يمدهم بصور بصرية وسمعية متنوعة مثل وسائل الاتصال الجماهيرية (Castells, 1996).

بالإضافة إلى ما سبق، فإن للتواصل الإلكتروني أهمية كبرى تنبع من التزايد في عمليات الاستخدام للمواقع الخاصة بهذا النوع من التواصل من قبل الأفراد، وما له من تأثيرات في العلاقات الاجتماعية وإحداث التغييرات في هذه العلاقات، وأشكال التفاعل وأساليب التواصل، إذ تعدّ هذه الوسائل الإلكترونية من أكثر الوسائل التي تحدث تغييرات جذرية في بنية العلاقات الاجتماعية بين الناس. ويرى فريق من الباحثين أن التواصل الإلكتروني عمل على تغيير حياة المجتمعات والعلاقات الاجتماعية إلى الأفضل، وذلك عبر اختزالها المسافات الجغرافية والثقافية والمعرفية والعرقية والطبقية والسياسية بين المجتمعات، حتى في داخل المجتمع الواحد ذاته (Dimaggio, et al., 2001).

خصائص التواصل الإلكتروني

تتجلى خصائص التواصل الإلكتروني فيما يقدمه من فائدة وعون حقيقي للمستخدمين له في مختلف مجالات العلوم، إذ يجعل الفرد مواكبًا لكل المستجدات والأحداث والمعلومات الجديدة وبشكل فوري.

يرى ثومبسون (Thompson, 1990) أن وسائل الاتصال الإلكترونية تنتج أشكالاً متنوعة من السلع الثقافية (أخبار، وأفلام، ومعلومات، وأغاني، ومعارف....)، لكي تقوم بتوزيعها ونشرها على ملايين الأفراد ذوي الخلفيات الثقافية والمعرفية والسياسية والعرقية والطبقية المختلفة. ويرى أيضًا أن متطلبات الإنتاج والجهود المبذولة في وسائل الاتصال الإلكتروني أقل مما تتطلبه عملية الإنتاج الثقافي في مؤسسات الاتصال الجماهيرية الأخرى. وفي هذا السياق يرى سليفين (Slevin, 2000) أن هناك تفاعلاً مستمرًا بين المرسل والمستقبل في حالة التواصل الإلكتروني، وذلك بسبب وجود التغذية الراجعة الفورية بين الطرفين، تسمح لكل منهما بالتحكم بعملية سير المعلومات بينهما.

ومن الخصائص الأخرى التي يتصف بها التواصل الإلكتروني، وتميزه إلى حد بعيد عن غيره من وسائل الاتصال الأخرى، إتاحة الفرصة لمستقبلي الإنتاج الثقافي بأشكاله كافة الاستفادة منها في أي وقت وفي أي مكان يشاؤون (Thompson, 1990). وطبيعة عمل الإنترنت القائمة على تخزين المعلومات والمعارف تمكن المستهلك من الاستفادة منها كيفما يريد، وذلك بخلاف الإنتاج الثقافي الذي تنتجه وسائل الاتصال الأخرى، المتقيدة بزمان ومكان محددين.

وأضاف بيلامـي وهـانويكز (Bellamy & Hanewicz, 2001) إلـى مـا سـبق الخصائص الآتية للتواصل الإلكتروني:

- مرونة استخدامه وسهولة الدخول إلى أي موقـع مـن المواقـع المتنوعـة التـي يريـدها مستخدموه كيفما شاؤوا، ومتى شاؤوا ليلاً ونهارًا.
- يعمل التواصل الإلكتروني على توسيع شبكة علاقـات الفـرد الاجتماعيـة مـع الآخـرين على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.
- يتيح التواصل الإلكتروني للأفراد فرصة تقديم أنفسهم للآخرين بحرية كبيـرة ودون قيـود، وهذه الحرية تعطيهم مجالاً رحبًا لتقديم أنفسهم للآخرين بأكثر من طريقة، ولكي يلعبوا أكثر من دور، ولكي يقوموا بعرض أكثر من جانب من جوانب ذواتهم التـي يـصعب علـيهم عرضها، أو تقديمها في حالة التواصل المباشر، وعليه فإن التواصل الإلكترونـي يحـسّن ويجمّل بشكل كبير بعض الخصائص والصفات غير المرغوبة لدى بعض الأفراد، التـي لا يرغبون أن يعرفها الآخرون عنهم (كالعمر، والمهنـة، والجـنس، والطبقـة، والإعاقـة الجسدية، وبعض السمات الشخصية: كالبدانة أو النحافة أو الخجل....).
- إن هوية الفرد غير المحددة في التواصل الإلكتروني، وغموض الموقف الاتصالي في كثيـر من الأحيان بين الأطراف المتصلة، تشجع الفرد على إرسال رسـائل اتـصالية للآخـرين واستقبال رسائلهم الأمر الذي قد يتعذر في حالة الاتصال المباشر، وتجعله يقـوم بـأدوار مختلفة قد لا يقوم بها في المناسبات العادية أو المواقف المباشرة.

– يسمح التواصل الإلكتروني للأفراد بالقفز فوق الحدود الجغرافية التي تفصل بينهم، مما يتيح الفرصة أمام من يشتركون بأفكار متشابهة، ومصالح مشتركة وهوايات معينة وخلفيات اقتصادية وسياسية وفنية وثقافية للالتقاء.

وهكذا فإن الخصائص السابقة جميعها تجعل من التواصل الإلكتروني وسيلة اتصال فريدة، فهو من جهة يشترك مع وسائل اتصالية أخرى في خصائص معينة، ومن جهة ثانية يتفرد بخصائص تجعل آلاف الأفراد يفضلونه على أي نوع آخر من أنواع الاتصال؛ لذلك فإن إقبال الناس على استخدامه يتزايد يومًا بعد يوم، مما سيترك العديد من التأثيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والمعرفية على مستخدميه، هذا فضلاً عن أن التواصل الإلكتروني قد يزيد دافعية الفرد نحو البحث والحصول على المعرفة، وينمّي مهاراته التفكيرية المتنوعة، ويساعده في عمليات التفاعل والتكيف مع البيئة المحيطة به.

لكن مما لاشك فيه أن العلاقات الاجتماعية قد تأثرت بطريقة ما بالتطورات الهائلة المتتالية التي حدثت في المجتمعات في ظل تكنولوجيا المعلومات وتقنية الإنترنت، وهو ما يهيئ الفرصة لتغيرات قد تكون جذرية في المجالين المادي والمعنوي الذي تتخذه وتتشكل في إطاره مختلف نماذج العلاقات الاجتماعية. فبنظرة تحليلية، نجد أن الإنترنت لم يعد مجرد شبكة عالمية أو مخزن هائل أو أداة استثنائية للتبادل السريع للمعلومات، بل أصبح يؤدي اليوم مهاماً استثنائية ذات منعكسات سياسية وإعلامية واقتصادية وثقافية وعلمية واجتماعية ، كما يدور حوله – الإنترنت – حوارات معمقة في جميع أنحاء العالم .ولكن رغم أهمية الإنترنت التي لا ينكرها أحد ، تتعارض الآراء حول منعكسات استخدامه أحيانا إلى حد التناقض الكلي ، فيراها البعض نعمة فريدة وأفضل تطور تقني في عصرنا ، ويدافعون عن أهمية منعكساته الإيجابية ، في حين

يري فريق آخر في منعكساته السلبية مخاطر جمة لا حصر لها يتحتم رصدها والتعامل معها. وعليه فقد ازداد الاهتمام بدراسة إدمان الإنترنت كظاهرة مجتمعية انتشرت بين الأفـراد فـي المجتمعات المختلفة، وربما يرجع ذلك إلى ما لهذه الظاهرة من آثار متعددة نفسية واجتماعيـة وصحية تؤثر على الأشخاص المستخدمين لهذه الشبكة .فمع استمرار قضاء مستخدمي الإنترنت المزيد من الوقت على الخط المباشر من الطبيعي أنهم يخصصون وقتاً أقل للنشاطات الأخرى والأشخاص الآخرين في حياتهم (ساري، 2008).

ومع تزايد استخدام الإنترنت والإدمان عليـه لعـب ذلـك دورًا فـي عـزل الأفـراد اجتماعياً وتفكيك العلاقات بينهم داخل المجتمع الواحـد، فـالأفراد أصـبحوا يقـضون وقتـاً طويلاً في التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت بطريقة لافته تـسترعي الاهتمـام، بمـا ينطـوي عليه ذلك في كثير من الأحيـان مـن حاجـة إلـى العزلـة عـن الآخـرين خـلال فتـرة الاستخدام، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى إشاعة حالـة مـن العزلـة الاجتماعيـة، وبالتـالي إيجاد نوع من التفكك الاجتماعي، خاصـة فـي ظـل انتـشار أنمـاط جديـدة مـن القـيم والسلوكيات المستحدثة في المجتمع العربي كله (عبد الفتاح، 2009).

وعلى الرغم من هذه السلبيات لا يمكن أن نتجاهل مزايا وخصائص شبكة الإنترنت التي تحدثنا عنها آنفًا والتي تدور الدراسة حولها ودورها في رفع كفاية الفرد في الحاجـة إلـى المعرفـة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي.

مفهوم الحاجة إلى المعرفة

ظهر مصطلح الحاجة إلـى المعرفـة (Need for Cognition) علـى يـد كـوهن وستوتلاند وولف عام 1955 وعرفـوه بأنـه:" الحاجـة لبنـاء المواقـف المعنيـة بـالتعلم بطريقة تكاملية ذات معنى، والحاجة لأن يفهـم الفـرد مـا يمـر بـه مـن خبـرات بحيـث

يجعلها خبرات منطقية "، وقد اعتبروا أن أهمية المواقف بالنسبة للفرد تكون بقدر ما تثير حاجته للمعرفة وبقدر ما تشبعها لديه، أما عدم إشباع هذه الحاجة فيؤدي إلى شعور الفرد بالحرمان والتوتر وعدم الاتزان؛ مما يدفعه للبحث عن مواقف جديدة تزيد فهمه لما حوله (Cohen, Stotland & Wolf, 1955: 291)

ويرى كاتز (Katz, 1960) أن الحاجة إلى المعرفة تعني: حاجة الفرد لأن يفهم . وقد عدّ كل من كاسيوبو وبيتي (Cacioppo & Petty, 1981) الحاجة إلى المعرفة كأحد الدوافع، وعرفاها بأنها: الانشغال بالتفكير والاستمتاع به . وقدما فيما بعد تعريفًا آخرًا للحاجة إلى المعرفة هو أنها:" الانشغال بمسارات معرفية تتطلب المزيد من الجهود " (Cacioppo & Petty, 1982: 118).

وعرف منصور (51:1993) الحاجة إلى المعرفة بأنها: " الدافع في الرغبة في المعرفة والفهم ومعالجة المعلومات وصياغة المشكلات وحلها ".

وقد قدم بيلتر وشبروسكي (Peltier & Schibrowsky,1994: 246) تعريفًا أكثر عمومية للحاجة إلى المعرفة فبينا أنها:" الدافعية الداخلية للانشغال بنشاطات حل المشكلة ".

ويرى الباحث أن الحاجة إلى المعرفة هي: حالة من التوتر تدفع الفرد للبحث عن المعلومات والحصول على المعرفة التي تساعده في استعادة الاستقرار والتوازن له.

أهمية الحاجة إلى المعرفة

يشعر الناس كبارًا وصغارًا بالسرور البالغ عند ممارسة النشاطات العقلية المتمثلة في قراءة الأشعار أو حلّ الألغاز أو قراءة القصص، كما أن الرضا الحقيقي عن العمل يكون في مواجهة المشكلات، ومقابلة التحديات وحل المسائل الصعبة، والإنسان يشعر بزهو الانتصار ويقوّم ذاته عاليًا عندما يفكر في مشكلة معرفية على

درجة ما من الغموض، ثم يجد نفسه قد توصل إلى حلها، ومن هنا فإن الدافع المعرفي يؤدي دورًا بارزًا في التعلم.

وبالمعرفة ينظم الإنسان وجدانه وقواه الانفعالية، ويعظم قواه الجسدية، ويرقى بمهاراته الحركية والأدائية، ويتكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية، وبالمعرفة ينمي الفرد شخصيته عبر تطوير أبعادها العقلية والانفعالية والجسمية، وتتمثل عملية إنماء الإنسان في تغيير سلوكه بصورة إيجابية بما يمكّنه من التكيف السليم ومواجهة التحديات (الشرقاوي، 2003).

لقد كان الاهتمام بالحاجة إلى المعرفة قليلاً إلى وقت غير قصير إلى أن طور كل من كاسيوبو وبيتي (Cacioppo & Petty, 1982) أداة لقياسها تكونت من (34) فقرة، ثم خفضت إلى (18) فقرة، وذلك بعد تصنيف الحاجة إلى المعرفة عاملاً دافعيًا يختلف باختلاف الأفراد، وذلك بإطار أعم أسمياه نموذج احتمالية التفكير الدقيق (Elaboration Likelihood Model). وقد أوضح الباحثان في هذا النموذج أن الأفراد الذين لديهم حاجة عالية إلى المعرفة أكثر ميلاً لتنظيم المعلومات وتفصيلها وتقييمها من أولئك الذين لديهم درجة منخفضة من الحاجة إلى المعرفة. ويبين هذا النموذج أن الأفراد يعالجون المعلومات بمستويات مختلفة معتمدين على متغيرين رئيسيين هما: دافعيتهم وقدراتهم، فالذين لديهم درجة عالية من الدافعية أو القدرة أو كلاهما يتمتعون بقدرة لأن يبذلوا المزيد من الجهد لمعالجة متعمقة ومركزة للمعلومات، أما أولئك الذين يمتلكون درجة منخفضة من الدافعية أو القدرة فستكون معالجتهم للمعلومات سطحية؛ إذ إنهم ينتبهون لجوانب غير أساسية مثل مصداقية مصدر

المعلومات، ويقومون بإجراء تقديرات عامة وموجزة للمعلومات من دون الفحص الدقيق لما يقدم من مجالات.

وحتى يفهم معنى الحاجة إلى المعرفة بشكل صحيح لابد من الإشارة إلى التفكير بمعناه الواسع، الذي يتضمن أي نشاط معرفي مثل: صوغ الأسئلة، ووضع الفرضيات، والبحث عن المعلومات، واتخاذ القرارات، وتقييم وجهات النظر، وحل المشكلات. فالأفراد يفكرون بجدية وعمق أحيانًا، في حين لا يحبذون ذلك في أحيان أخرى، لذلك يمكن أن تعد الحاجة إلى المعرفة شكلاً من أشكال الدافعية الداخلية للانغماس في التفكير الذي يستدعي مزيدًا من الجهد، فعندما يكون الفرد مدفوعًا داخليًا للانشغال بنشاط معين فإن هذا النشاط يتضمن مكافأة ذاتية، لذلك يستمر في بذل هذا النشاط مع غياب المكافآت الخارجية لأنه يشعر بالميل والمتعة والإثارة، وهذا الجانب الانفعالي للحاجة إلى المعرفة يفسر سبب إيجاد الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة في التفكير نشاطًا ممتعًا، في حين يتجنبه أولئك الذين تكون حاجتهم إلى المعرفة متدنية (جرادات والعلي، 2010).

إن تعبير الحاجة إلى المعرفة لا يعني النقص أو الحرمان، بل يتضمن الميل بالمعنى الإحصائي؛ فالأشخاص ذوي الحاجة إلى المعرفة ينشغلون بقدر أكبر كميًا في نشاطات معرفية تستدعي المزيد من الجهد، ويمكن أن تعد الحاجة إلى المعرفة سمة عامة؛ فهي لا تعكس حاجة إلى التفكير بعمق في مجالات خاصة مثل السياسة أو العلوم أو الرياضة، ولا تظهر في مواقف أو سياقات بعينها؛ إذ إن أدوات قياس الحاجة إلى المعرفة لا تقيس الميل للانشغال بالتفكير العميق والاستمتاع به في ميادين بعينها بل في الميادين المختلفة. وقد أشارت نتائج دراسات عديدة إلى أن الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يتذكرون قدرًا أكبر من المعلومات؛ لأنهم يفكرون فيما

يقدم لهم ويناقشون التفاصيل بقدر أكبر من غيرهم من النـاس. ويطـور مـن لديـه حاجـة مرتفعة إلى المعرفة تقييمه لما يقدم له مـن نقاشـات علـى أسـاس نوعيـة وجهـة النظـر بغض النظر عن مصدرها، في حين يركز من لديه حاجـة منخفـضة إلـى المعرفـة علـى مصدر وجهة النظر تلك، وفي حين لا يبـذل مـن لديـه حاجـة منخفـضة إلـى المعرفـة المزيد من التفكير إلا في ظروف خاصة، كـأن تكـون وجهـة النظـر مثيـرة للاهتمـام أو عندما يساوره الشك في مصدر المعلومات، يقوم مـن لديـه حاجـة مرتفعـة إلـى المعرفـة بتفكير مركز على وجهة النظـر ذاتهـا، بغـض النظـر عـن تلـك المنبهـات الـسطحية (Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarves, 1996).

تكمن أهمية الحاجة إلى المعرفة إذن في كونها تـؤدي دورًا بـارزًا فـي دفـع الفـرد لكي يبحث عن المعلومات، وتبقيه باستثارة دائمـة للحـصول عليهـا، إذ إن وجـود الحاجـة يؤدي إلى حدوث حالة من التوتر لدى الفرد تدفعـه للبحـث عـن حالـة الاسـتقرار، التـي تتحقق عبر حصوله علـى المعرفـة التـي بهـا ينمـو الفـرد عقليًـا وانفعاليًـا وجـسميًا واجتماعيًا.

وبما أن التواصل الإلكتروني يوفر للفرد بيئـة مليئـة بـالمثيرات فهـو يـشكل دافعًـا كبيرًا له لأن يبحث عن المعلومات، فالعلاقـة بـين التواصـل الإلكترونـي والحاجـة إلـى المعرفة علاقة محتملة إذ إن الاعتماد علـى وسـائل الاتـصال الإلكترونيـة يقـوى عنـدما يرى الفرد أن أهدافه تتحقق عبر المعلومـات التـي يحـصل عليهـا. والفـرد يـسعى إلـى طلب ما يحتاج إليه من معلومات تخدم أهدافـه وتحـل مـشكلاته وتـشبع رغباتـه، وبـذلك يقوم التواصل الإلكتروني بسد هذه الحاجات والرغبات (Comstock, 1994).

مفهوم التفكير ما وراء المعرفي

يعد مفهوم التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس التربوي أهمية. وقد وصف كل من جيمس (James) و ديوي (Dewey) عمليات ما وراء المعرفة بأنها تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري في أثناء عملية التفكير والتعلم. كما كان لظهور الحاسوب والثورة التكنولوجية والأنظمة المعرفية المرافقة لها التي صنفت على أنها نظرية معالجة المعلومات الأثر الأكبر في بلورة مفهوم التفكير ما وراء المعرفي (الجراح، 2003). وهذا ما بينه ستيرنبرغ سابقًا (Sternberg, 1979) فقد بين أن هذا المفهوم قد ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات؛ وذلك بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة ولتمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة. وبين فلافيل (Flavell, 1979: 911) إلى أن المقصود بالتفكير ما وراء المعرفي هو: " التفكير حول التفكير، أو معرفة المعرفة، أو المعرفة بالظاهرة المعرفية "، ويرى أن التفكير ما وراء المعرفي يقوم على استخدام التراكيب، أو الأبنية المعرفية الذكية وتخزينها، والبحث الذكي عن هذه الأبنية واسترجاعها، كما يرى أن قدرة الفرد على الضبط والتحكم في التنوع الهائل للأنشطة المعرفية، تكتسب خلال ممارسة هذه النشاطات والتعامل معها، والتفاعلات التي تتم خلال دراستها.

وتعود عمليات ما وراء المعرفة إلى عمليات التفكير المعقدة التي يتم استخدامها في أثناء النشاطات المعرفية وتتمثل في التخطيط للمهمة، ومراقبة الاستيعاب، وتقويم التقدم (العتوم، 2010).

وقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات ليضيف بعدًا جديدًا في مجال علم النفس المعرفي، وقد تطور هذا المفهوم وزاد الاهتمام به في عقد الثمانينات، وما زال يستقطب الكثير من المهتمين نظرًا لارتباطه بجوانب على درجة من الأهمية متمثلة بنظريات الذكاء والتعلم، واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرارات. ويعدّ مفهوم التفكير ما وراء المعرفي مصطلحًا حديثًا في مجال علم النفس، إذ استخدم هذا المصطلح في الأدب التربوي ليشير إلى المعرفة عن الإدراك وتنظيمه. ويعبر عن وعي الفرد التام وما فيه من تيقظ وإحساس بالخطوات التي يقوم بها في أثناء عملية التعلم (جروان، 2007).

ويرى ريزنك (Resnick, 1987: 56) أن التفكير ما وراء المعرفي يعني:" التفكير بصوت عال أو الحديث مع الذات، بهدف متابعة ومراجعة نشاطات حل المشكلة". وبيّن برور (Bruer, 1995: 140) أن التفكير ما وراء المعرفي هو:" القدرة على التفكير في مجريات التفكير أو حوله ".

وعرّف ويلسون (Wilson, 1998: 14) التفكير ما وراء المعرفي بأنه:" معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير، وقدرته على تقييم عمليات التفكير الخاصة به وتنظيمها ذاتيًا؛ أي: كيف ولماذا يفعل الفرد ما يفعله؟ ". ويرى ليذر وميكلوغلين (Leather & Mcloughlin, 2001: 140) أن عمليات وراء المعرفة تعني: " التفكير في التفكير، أو التفكير حول المعرفة الذاتية، أو التفكير حول المعالجات الذاتية، وهي تتضمن الوعي والفهم والتحكم وإعادة ترتيب المادة، والاختيار والتقويم التي تتكون عبر التفاعل مع المهام التعليمية ".

ويعرفها إميل (Imel, 2002) بأنها قدرة المتعلم على إدراك ومراقبة عمليات التعلم لديه . أما جروان (2007) فقد عرّفه بأنه: مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات، أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات التفكير.

وقد وردت تعريفات عديدة للتفكير ما وراء المعرفي تطرق لها مجموعة من الباحثين المشار لهم في (أبو جادو ونوفل، 2010: 344) ومنها: تعريف ليفينجستون (Livingston) الذي عرّف التفكير ما وراء المعرفي بأنه:" التفكير حول التفكير، الذي يتضمن عمليات التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الفرد، ومن ثم مراقبة استيعاب هذه المهمة، وأخيرًا تقويم مدى التقدم لهذه المهمة ". بينما عرفته وولفولك (Woolfolk) بأنه:" المعرفة حول المعرفة؛ أي أن يكون لدى الأفراد الدراية والمعرفة عن آلية عملهم وتفكيرهم ". وعرّف مارزانو (Marzano) التفكير ما وراء المعرفي بأنه:" إدراك الشخص لطبيعة تفكيره الذاتي في أثناء تأديته لمهمات محددة، وعادة ما يسمى باستراتيجيات التفكير، وتشتمل ما وراء المعرفة على التخطيط قبل الانهماك في العمل، وتنظيم الإنسان لتفكيره في أثناء تأديته للعمل، ومن ثم تقييم أدائه باكتمال العمل المطلوب ". كما عرّفه باندورا (Bandura) بأنه:" التقييم المعرفي لنشاطات المتعلم، والتفكير في كفاية التفكير". أما كوستا وكاليك (Costa & Kallick) فقد نظرا إلى التفكير ما وراء المعرفي من خلال أنه:" التفكير حول التفكير، وهو ما يحدث في القشرة الدماغية للفرد، ويعبر عن مقدرتنا على معرفة ما نعرف وما لا نعرف، ويشتمل أيضًا مقدرتنا على التخطيط من أجل إنتاج المعلومات اللازمة لمواجهة الموقف الذي نحن بصدده، وأن الوعي بالخطوات والاستراتيجيات المستخدمة

في أثناء عملية حل المشكلات تعد من المكونات الرئيسية للتفكير ما وراء المعرفي، ويرى الباحثان أن عملية التقييم والتأمل فيما تم إنجازه عنصر مكمل لهذا النوع من التفكير ".

ويرى الباحث أن التفكير ما وراء المعرفي هو: فهم الفرد وإدراكه، ووعيه بالعمليات المعرفية التي يستخدمها في معالجة المواقف المختلفة، وقدرته على تقييمها.

أهمية التفكير ما وراء المعرفي

يمتاز العصر الحديث بالانفجار المعرفي والتكنولوجي، والتطور العلمي السريع مما يستدعي امتلاك الأفراد مقومات علمية وعملية لمجارات هذا التطور، ويأتي هذا الأمر عبر التفكير السليم الذي يسهم في تنمية الإبداع والطاقات الكامنة لديهم بعيدًا عن الحفظ والتلقين وبرمجة العقول، لكي يكونوا قادرين على تحويل أنفسهم من متلقين للمعلومات إلى صانعين لها وقادرين على بنائها ومعالجتها، وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكنهم من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى معرفة ما وراء المعرفة (Metacognition) أي مرحلة التفكير في التفكير، ليصبح استثمار العقول هو الاستثمار المنطقي في المجتمعات كافة، وذلك بإعداد فرد قادر على مواجهة متطلبات الحياة ومشكلاتها، والإفادة من العلوم والمعارف الجديدة المتوقع ظهورها مع التطور العلمي المتسارع (الفرماوي وحسن، 2004).

وقد أصبح للتفكير ما وراء المعرفي اهتمامات كبيرة في السنوات الأخيرة؛ لأهميته في تحسين نمط التفكير لدى المتعلمين؛ ولأنه يزيد من وعيهم لما درسوه، فالطالب الذي يفكر تفكيرًا ما وراء معرفي يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة ما، أو في أثناء تعرضه لموقف تعليمي، إذ يقوم بدور المولّد للأفكار، والمخطط، والناقد لها، والمراقب لمدى التقدم،

والداعم لفكرة معينة، والموجّه لطريق معين، والمنظّم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات كثيرة ويقيّمها، ويختار ما يناسبه منها، وبذلك يكون مفكرًا منتجًا (الجراح وعبيدات، 2011).

وتبدو أهمية التفكير ما وراء المعرفي وفقًا لرؤية كل من كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2001) في أنه:

- يمكّن المتعلم من وضع خطة عمل والمحافظة عليها في ذهنه لفترة من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها عند اكتمالها.
- يسهّل عملية إصدار أحكام مؤقتة، ومقارنة وتقييم استعداد المتعلم للقيام بنشاطات أخرى.
- يمكن المتعلم من مراقبة وتفسير وملاحظة القرارات التي يتخذها.
- يجعل المتعلم أكثر إدراكًا لأفعاله، ومن ثم تأثيرها على الآخرين، وعلى البيئة التي يعيش فيها.
- يطور لدى المتعلم اتجاهًا سقراطيًا في توليد الأسئلة الداخلية في أثناء البحث عن المعلومات والمعنى.
- يطوّر مهارة تكوين الخرائط المفاهيمية قبل البدء في تنفيذ المهمات.
- يمكّن المتعلم من مراقبة الخطط في أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم.
- ينمّي لدى المتعلم عملية التقييم الذاتي والتي تعد من العمليات العقلية الراقية التي يقوم بها.
- يمكن المتعلم من جمع المعلومات وحل المشكلات التي تواجهه بسهولة.

- يسهم في تنمية أداء المتعلم ذي الأداء المنخفض عبر إطلاق العنان لتفكيره العقلي المكبوت.

- يعمل على تنمية الإدراك الآلي للمهارات المحورية في التفكير لدى المتعلم.

ويسهم التواصل الإلكتروني في تنمية التفكير ما وراء المعرفي عند الطلبة عبر مزاياه المتعددة؛ إذ إنه يتيح فرصة اختيار ما يرغبون في تعلمه واكتشافه، واستخدام استراتيجيات متعددة لحل المشكلات التي تواجههم، ويوفر لهم حرية التجريب بغض النظر عن النتائج المترتبة على ذلك، ويطور تعلمهم وينمي مهارات التواصل الاجتماعي لديهم، فضلاً عن الارتقاء بقدراتهم العقلية. ويؤدي التواصل الإلكتروني أيضًا دورًا بارزًا في تطوير التفكير ما وراء المعرفي عبر توظيف مجموعة من النشاطات التي تمكن الطلبة من معرفة ذواتهم وقدراتهم وميولهم ودرجة الاستعداد المتوافرة لديهم حول تعلم موضوع ما؛ إذ إن وعي الطلبة لنمط تعلمهم وطريقته يجعلهم أكثر فاعلية في عملية التعلم وأكثر يقظة ومعرفة لما يتعلمون. ويتمكن الطلبة عبر التواصل الإلكتروني من اختيار المهمات التعلمية والخبرات والمعلومات التي يرغبون في معرفتها الأمر الذي ينمي لديهم مهارات التفكير ما وراء المعرفي (حمادة، 2006).

ويساعد التواصل الإلكتروني عبر الإنترنت بما يحتويه من معلومات غزيرة في تنمية قدرة المتعلم على الانتقاء والتجديد والابتكار ومواجهة الكم المعرفي المتسارع، وتمكينه من توليد الأفكار الإبداعية، والوعي بأساليب المعالجة الدماغية، ومساعدته في التحكم في تفكيره وتحسين أساليب القراءة، واستذكار المعلومات، وتحسين القدرة العامة على الاستيعاب لديه عبر إجراء التعديلات اللازمة في ضوء المواضيع والمفردات، وبالتالي تنمية التفكير ما وراء المعرفي لديه (الشربيني والطنطاوي، 2006).

مفهوم التكيف الأكاديمي

يعيش الإنسان حياته ولديه عدد كبير من الحاجات، وفي كل يوم يبذل قصارى جهده من أجل تحقيق هذه الحاجات وإشباعها، فهو يجوع فيسعى وراء الطعام، ويشعر بالوحدة فيبحث عن الآخرين، ويخاف فيسعى وراء الأمن والسلامة، وهو في كل حالة من هذه الحالات يشعر وكأن نقصًا أو خللاً قد أدى إلى حدوث توتر لديه يدفع به إلى البحث عن التوازن الذي كان لديه قبل ظهور الحاجة، والشعور بالرضى بعد تلبية هذه الحاجات. فإذا تحدثنا عن الطعام والشراب والتحركات والراحة والاطمئنان فإنما نتكلم عن حاجات جسدية في أصلها. إلا أن الإنسان يكون لديه أيضًا حاجات يكون المجتمع موضوعًا لها فهو يحتاج إلى الجماعة في الحديث وفي التعاون وفي العمل وفي اللعب وفي التربية وغيرها. والجماعة تخصه وهو عضو فيها، إنه يتأثر بما تطلبه، وحين يكون هناك عملاً تنكره الجماعة، فإنه يشعر بأن الصلة بينه وبين الجماعة قد أصيبت بخلل ما، وكثيرًا ما يضايقه ذلك فيعمل على إعادة الصلة إلى توازنها الذي يطمئن إليه، إذا قلنا إن سعيه وراء الطعام ظاهرة يحاول من خلالها إعادة التوازن بين حاجات جسده وما هو مخزون فيه، فإننا نستطيع أن نقول إن سعيه وراء التوازن بين شخصه ومجتمعه ظاهرة من ظواهر التكيف الذي يسعى إليه في حياته كلها (الرفاعي، 1998).

ويتأثر سلوك الفرد المتكيف عادة بالقدرات العقلية ومستوى فهم الفرد لذاته وإدراكها ومعرفة قدراته، فضلاً عن مجموعة من العوامل الفسيولوجية والجسدية وحاجاته الأولية والتغيرات في التكنولوجيا الحديثة ووسائل الإعلام والاتصال المتعددة (جبريل، 2002).

وذكر الحافظ (1995) بأن جذور التكيف تعود إلى نظرية تشارلز داروين عام (1859) عن التطور التي قرر فيها أن الكائنات الحية هي الكائنات التي تستطيع أن تتواءم مع صعوبات العالم الطبيعي وأخطاره؛ فكثيرا ما يجد الفرد في ظروف البيئة مصدر إعاقة لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية. ومثل هذه الظروف تحتم على الفرد ضرورة بذل الجهد المستمر لمواجهة الصعوبات، وتعد هذه صورة من سلوك الإنسان المتزن للوصول إلى التكيف، أي أن مفهوم التكيف أو التلاؤم في الأصل مفهومًا حياتيًا.

والتكيف مصطلح مرتبط بعلم الحياة يدل على تغير في الكائن الحي سواء أكان في البناء أم في الوظيفة يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته أو على أبناء جنسه، وظهر هذا المصطلح في علم النفس الاجتماعي ليشير إلى تغيير سلوك الفرد لكي يتفق مع غيره من الأفراد وخاصة بإتباع التقاليد والخضوع للالتزامات الاجتماعية (بدوي، 1986). ثم انتقل مفهوم التكيف من علم الحياة إلى علم النفس ليشير إلى التغيرات البنائية أو السلوكية التي تصدر عن الإنسان وتجعله أكثر مواءمة مع الظروف البيئية التي يعيش ضمنها (كفافي، 1997). ويعرف التكيف بالمعنى النفسي بأنه: " عملية تنطوي على مجموعة ردود الفعل أو الاستجابات السلوكية التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي أو سلوكه ردًا على ظروف محيطة أو مواقف أو خبرات جديدة " (الرفاعي، 1998:31).

وبيّن الديب (2001) أن التكيف يشير إلى: التفاعل الشخصي مع الذات ومع الناس ومع العالم، ويشير إلى علاقات متواصلة بين جوانب تبادل التأثير تمثل قطبين رئيسين، هما:

المحيط الداخلي: وهو الفرد وما ينطوي عليه في البناء النفسي الداخلي، من حاجات ودوافع وخبرات وقيم وميول وعواطف. كل ذلك يسهم في توجيه السلوك الفردي.

والمحيط الخارجي: ويقصد به البيئة المحيطة التي تتفاعل عناصرها في تكوين المحيط العـــام للفرد.

وعّرفته عطية (2001) بأنه: بناء متماسك موحد سليم لشخصية الفرد وتقبله لذاته، وتقبل الأفراد الآخرين له، وشعوره بالرضا والارتياح النفسي والاجتماعي، إذ يهدف الفرد إلى تعديل سلوكه نحو مثيرات البيئة، والمثيرات الاجتماعية المتنوعة. وعرّف عبد الله (2001) التكيـف بأنه: مجموعة من الاستجابات وردود الأفعال التي يعدل بها الفرد سلوكه وتكوينــه النفـسي أو بيئته الخارجية لكي يحدث الانسجام المطلوب، بحيث يشبع حاجاتــه ويلبــي متطلبــات بيئتــه الاجتماعية والطبيعية.

أما فيما يتعلق بتكيف الطالب مع البيئة الجامعية، فهنــا يكــون الحـديث عــن التكيـف الأكاديمي الذي هو خاص بالتفاعل مــع عناصــر البيئــة الجامعيــة، وهــو تكيــف يــرتبط بالتخصص، والمواد الدراسية، والزملاء، والمدرسـين، والنظــام الجـامعي ككــل. فــالتكيف السليم مع هذه العناصر يجعل الطالب قــادرًا علــى المـشاركة بالنـشاطات المختلفــة التــي يقوم بها الطلبة في الجامعة، والتفاعل الناجح مع زملائــه ومدرسـيه، والنجــاح فــي المــواد الدراسية، فضلاً عن قدرته علــى التعامــل بــشكل ســليم مــع المـشكلات التــي يمكــن أن تواجهه في حياته الجامعية (Borow, 1949).

وعرّف يونغمان (Youngman, 1979) التكيف الأكاديمي بأنــه: حالــة تبــدو فــي العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مــواد الدراســة والنجــاح بهــا، وتحقيق التلاؤم بينــه وبــين البيئــة الدراســية ومكوناتهــا الأساســية المتـضمنة الأســاتذة والزملاء، وأوجه النشاط الاجتماعي ومــواد الدراســة، وطريقــة الاســتذكار والوقــت فــي

صوره المختلفة، ويضاف إلى ذلك أنه السلوك السوي للطالب في مواجهة المشكلات الناشئة عن إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وتحقيقها. ويمكن التعرف على التكيف الأكاديمي للطالب من خلال سلوكه، فهو المنتبه والهادئ والنشيط في التفاعل داخل حجرة الدراسة، والمواظب والمحافظ على النظام، والذي لا يتحدث مع الآخرين أثناء شرح المحاضرة، والذي لا يعرض نفسه للحرج من قبل الآخرين، والمؤدب المطيع لأستاذه.

وعرّف أيضًا بأنه: مجموعة السلوكيات والأفكار التي يستخدمها الطالب بوعي تام ليتعامل أو يسيطر على تأثير المواقف الضاغطة التي يمر بها حاليا أو تلك التي من المتوقع أن يمر بها في المستقبل (Stone & Neal, 1984).

ويشير التكيف الأكاديمي إلى: " عملية التفاعل بين الطالب بما لديه من حاجات وإمكانات وبين البيئة الدراسية بما فيها من خصائص ومتطلبات " (الريحاني وحمدي، 1987: 7). وعرفت الطاهر (1988: 41) التكيف الأكاديمي بأنه: " نتاج لتفاعل الفرد مع المواقف التربوية، وعملية التكيف الأكاديمي للطالب محطة لتفاعل عدد من العوامل، كالقدرة العقلية والقدرة التحصيلية، والميول التربوية، والاتجاهات نحو النظام التعليمي والحالة النفسية للطالب، والظروف الأسرية بشكل عام، ولعل أكثر الجوانب ارتباطًا بالتكيف الأكاديمي هو جانب القدرة التحصيلية عند الطالب ".

وأورد الصباطي (1997) تعريفات عديدة للتكيف الأكاديمي إذ عرّفه بأنه: أحد أنواع التكيف العام، ويشير إلى قدرة الطالب على تكوين علاقات طيبة مع مدرسيه وزملائه في الدراسة، بهدف التعايش مع البيئة الدراسية وإشباع حاجاته. وعرفه بأنه: قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه ومدرسيه ومع المدرسة وإدارتها من خلال مساهمته في ألوان النشاط المختلفة. ويوصفه أيضًا بأنه: عملية ديناميه مستمرة يقوم بها الطالب من أجل فهم المواد الدراسية واجتيازها بنجاح، والتفاعل بشكل ملائم مع البيئة الدراسية وعناصرها المختلفة المتمثلة بالأساتذة والزملاء، وأوجه النشاطات المختلفة، والمواد الدراسية.

ويرى جوول (Goyol, 2002) أن التكيف الأكاديمي: عملية يصبح الطلبة عبرها متكاملين في بيئة جديدة تضم الرضى عن المتغيرات والحاجات. ويرى العويضة (2002: 268) أن التكيف الأكاديمي:" تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف الطالب عبرها إلى تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقًا بينه وبين البيئة التعليمية ".

وترى عبيد (2008: 45) أن التكيف الأكاديمي: " مجموعة ردود الأفعال، أو الاستجابات السلوكية التي تصدر عن الطلبة تجاه المواقف والبيئة التعليمية، المتمثلة بالقدرة على التفاعل وإقامة علاقات إيجابية مع المعلمين والطلبة، وتفهم المواد الدراسية، والشعور بالرضا والقدرة على التحصيل والالتزام بالتعليمات والأنظمة ".

والتكيف الأكاديمي عند أبو دلو (2009: 79) هو: " نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية والنمو السوي معرفيًا واجتماعيًا، وكذلك التحصيل المناسب، وحل المشكلات الدراسية ".

ويرى الباحث أن التكيف الأكاديمي يعني عملية تفاعل بين الطالب والبيئة الدراسية بما فيها من عناصر وخصائص ومتطلبات.

أهمية التكيف الأكاديمي

يعدّ التكيف الأكاديمي للطالب في الجامعة واحدًا من أبرز مظاهر تكيفه العام، كما يعد من أقوى المؤشرات التي تدل على صحة الطالب النفسية. ومن هنا تنبع أهمية التكيف الأكاديمي للطلبة في الجامعات؛ فالطالب يقضي فترة زمنية لا بأس بها من حياته في الجامعة وهي فترة لا تقل عن أربع سنوات، وإن تكيف الطالب مع بيئة الجامعة وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته فيها يمكن أن ينعكس على إنتاجيته، ويمكن أن يسهم في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل الجامعة على تطويرها لدى طلبتها.

لقد بين الأدب النظري أن الطلبة المتكيفين أكاديميًا يحصلون على نتائج دراسية أفضل ويشاركون بالبرامج والنشاطات الطلابية أكثر وبصورة أفضل من الطلبة غير المتكيفين، وهم أكثر احتمالاً لإنهاء برامجهم في الجامعة من الطلبة غير المتكيفين أكاديميًا. وكي يتمكن الطالب من النجاح – وهو الهدف الأول من وجوده في الجامعة – لا بد من أن يكون تكيفه سليمًا مع البيئة الجامعية، قادرًا على التعامل مع معطياتها وعناصرها المختلفة (Borow, 1949).

ويحاول الطالب تحقيق التكيف بينه وبين ذاته من جهة، ثم بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه من جهة أخرى، ذلك المجتمع المتمثل بالبيئة الدراسية للطالب بما

تحتويه من مؤثرات عديدة. ومن هنا يرى غباري وأبو شعيرة (2010) أن هناك نوعين من التكيف هما:

1- التكيف الذاتي (تكيف الطالب مع نفسه)

ويقصد بالتكيف الذاتي قدرة الطالب على تحقيق التوازن والتوافق بين دوافعه وبين أدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع، وذلك لتحقيق الرضا لنفسه، وإزالة القلق والتوتر والشعور بالسعادة.

2- تكيف الطالب مع المجتمع الدراسي

والمقصود هنا تكيف الطالب مع عناصر البيئة المحيطة به التي تشتمل على البيئة الطبيعية، والبيئة الاجتماعية كالأصدقاء، والنظام الجامعي، والمدرسين، والمواد الدراسية، والزملاء.

وقد ذكر الرفاعي (1998) نمطين من التكيف هما: التكيف الحسن والتكيف السيئ، فقد يدفع أحيانا كائن حي للعيش في بيئة لم يعتد عليها كأن يكون معتادًا على جو بارد وينتقل للعيش في جو استوائي، وهنا نجد أن عملية التكيف تبدأ عنده بهدف حمايته من آثار هذا التغير الطارئ الذي أوجدته البيئة الجديدة. في هذه الحالة قد يستطيع التكيف وقد يعجز عنه، والحالة الثانية تؤدي إلى اضطراب عنده يؤدي إلى توقف الحياة لديه. وأحيانًا يدفع الفرد للعيش خارج بيئته الاجتماعية، فإما أن يتكيف مع بيئته الاجتماعية الجديدة بشكل جيد وناجح ويعيش سعيدًا فيها، أو أن يعيش بحالة من التوتر والاضطرابات المختلفة. إن هذه الحالات تشير إلى أن التكيف قد يكون مناسبًا ومصدر ارتياح واطمئنان واستقرار، وقد يكون غير مناسب مما يؤدي إلى

الاضطرابات. والأول تكيف حسن، والثاني تكيف سيئ فالعملية التكيفية واحدة في الطرفين من حيث أنها عملية نفسية، ولكننا نحكم عليها حكمين مختلفين حين نفحص الطريق الذي تسلكه والنتيجة التي تنتهي إليها. فالطفل الذي يسرق مرات متعددة ليشتري ما يقدمه لرفاقه للمحافظة على صداقتهم قد سلك طريقًا خطأً في تلبية حاجته إلى الأصدقاء؛ ومن هنا يكون تكيفه سيئًا، أما الطفل الذي يكسب صداقات رفاقه في بيئته المدرسية الجديدة عن طريق التعاون في الدراسة واللعب، وعن طريق المعاملة الحسنة طفل استطاع التكيف الحسن مع ظروف محيطه الجديدة.

المظاهر التي تدل على التكيف الأكاديمي السليم

هناك عدة مظاهر تدل على التكيف الأكاديمي السليم للطالب ومنها:

- الراحة النفسية

وهي حالة دائمة نسبيًا تدل على التكيف السوي للطالب، إذ يكون مقبلاً ومتحمسًا للحياة، كما يكون لديه رغبة في تحقيق ذاته، وهي حالة إيجابية وليست مجرد اختفاء الاضطراب النفسي (المليجي،1981).

- الكفاية في العمل

تعد قدرة الطالب على العمل والإنتاج والإنجاز والابتكار والنجاح دليلاً على التكيف السليم، والطالب الذي يقوم بعمل يرتضيه، وتتاح له الفرصة لاستغلال قدراته وإمكاناته وتحقيق ذاته فإن ذلك يحقق له الرضا والسعادة ويجعله متوافقًا مع هذا العمل (عبد اللطيف، 1993).

- الأهداف الواقعية

من المظاهر التي تدل على تكيف الطالب اختياره لأهداف ومستوى طموح واقعي يتناسب مع قدراته وإمكاناته واستعداداته، التي تؤهله في السعي للوصول إليها وتحقيقها؛ لأن الطالب الذي يضع لنفسه أهدافًا لا يستطيع الوصول إليها إنما يعرض نفسه للفشل والإحباط والصراع وهي بمثابة العوائق التي تبعد الإنسان عن التكيف السليم (جبل، 2000).

- ضبط الذات

ومن المؤشرات على التكيف السليم قدرة الطالب على ضبط ذاته والتحكم بها وبانفعالاتها اتجاه المواقف المختلفة، وأن يتحكم أيضًا في حاجاته ورغباته فيختار من هذه الحاجات تلك التي يستطيع إشباعها، ويؤجل أو يلغي أو يعدل تلك الحاجات التي يرى استحالة تحقيقها (جبل، 2000).

- العلاقات الاجتماعية

إن علاقات الطالب مع الآخرين وسعيه في مساعدتهم والتفاعل معهم وتحمل المسؤولية الاجتماعية وتحقيق التعاون البناء، وحبه للآخرين وحبهم له، كل ذلك دليل على التكيف السليم، وعلى العكس من ذلك فإن الانطواء والانعزال والبعد عن الآخرين دليل قاطع على عدم التكيف السليم وهي سمة الإنسان اللاسوي (Elliott, 1992).

إن ظهور وسائل الاتصال الحديثة المتمثلة بالإنترنت وفي مقدمتها مواقع التواصل الإلكتروني المتعددة أدت إلى إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة، إذ إن الإنسان إيجابي واجتماعي بطبيعته يحتاج إلى من يتفاعل معه ويشاركه آراءه ووجهات نظره لتنمية تكيفه مع

البيئة التي يعيش فيها. وهذا التكيف من أبرز مقومات تمتع الفرد بالصحة النفسية، وتكمن أهميته فيما يبديه الطلبة من نظرة موضوعية سليمة للحياة ومطالبها والمشكلات اليومية التي يواجهونها، وتحمل المسؤوليات الاجتماعية ومسؤوليات السلوك الشخصي والسيطرة على الظروف البيئية، وتقبل الخبرات والأفكار الجديدة، كل هذه الأمور يؤديها التواصل الإلكتروني عبر توفير الفرص أمام الطلبة للتفاعل مع الآخرين، وتبادل الخبرات ووجهات النظر معهم ومناقشتها، وإبداء الرأي حولها ومشاركة الآخرين مشكلاتهم ومساعدتهم في حلها. وبذلك يكون التواصل الإلكتروني قد ساعد في عمليات التكيف لدى المتواصلين إلكترونيًا (الخطيب والزيادي، 2001).

وفيما يتعلق بالعلاقة النظرية المحتملة بين التواصل الإلكتروني والحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي يرى الباحث أن للتواصل الإلكتروني علاقة إيجابية بالمتغيرات السابقة؛ إذ إن حاجة الطلبة إلى المعرفة وحصولهم على المعلومات عن طريق التواصل الإلكتروني يؤدي إلى ثقتهم به مرجعًا بارزًا من مراجع الحصول على المعرفة. وبسبب الكم الكبير من المعارف والمعلومات التي يحتاجها الطلبة في تعلمهم فإنهم يحتاجون إلى تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتخطيط هذه المعارف والمعلومات ومراقبتها وتقييمها، الأمر الذي يتطلب التفاعل بين الطلبة أنفسهم، وبينهم وبين أساتذتهم، وبينهم وبين المادة العلمية المطلوب تعلمها، وهذا يستدعي إبداء وجهات النظر ومناقشة الآراء وإجراء الحوارات مما يحسن التكيف الأكاديمي لديهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

باتت مواقع التواصل الإلكتروني في أيامنا هذه تشغل بال الأفراد وأوقاتهم وباتوا يعتمدونها في تواصلهم في مختلف جوانب الحياة، وأصبح من الضروريات التي لا يمكن للإنسان أن يستغني عنها في العصر الحديث، وأصبح عدد المستخدمين للتواصل الإلكتروني في تزايد مستمر وبخاصة في المراحل العمرية الشابة، وغدا الأداة الأكثر استخدامًا للبحث عن المعلومات العلمية والثقافية والمعارف بشتى أنواعها.

نظرًا لما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية تكمن في محاولة الوقوف على أثر التواصل الإلكتروني في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؛ إذ لوحظ أن البنية التفكيرية لجيل التقنية الحديثة مختلف في النظر للأشياء والحكم عليها وتقييمها، ولعل التغير الواسع الذي حصل في المجتمع العربي جزء كبير منه عائد إلى طبيعة التفكير لدى الجيل الحالي الذي أحدثته تقنيات التواصل الإلكتروني الحديثة.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف يتوزع طلبة جامعة اليرموك على مستويات التواصل الإلكتروني؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى مستوى التواصل الإلكتروني، وجنس الطالب وتخصصه الأكاديمي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى مستوى التواصل الإلكتروني، وجنس الطالب وتخصصه الأكاديمي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى التكيف الأكاديمي تعزى إلى مستوى التواصل الإلكتروني، وجنس الطالب وتخصصه الأكاديمي؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أنها قد تكشف عن أهمية التواصل الإلكتروني وأثره في الحاجة إلى المعرفة، والتفكير ما وراء المعرفي، والتكيف الأكاديمي، لدى الطلبة الجامعيين في ظل التطور التكنولوجي السريع الذي يشهده العالم في هذه الأيام، في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، والتزايد الهائل من قبل الشباب في التعامل مع عمليات الاتصال الإلكتروني في المجتمع العربي، والتغيرات التي يشهدها العصر الحديث التي كان للتواصل الإلكتروني النصيب الأكبر فيها.

وقد تنبه هذه الدراسة الطلبة في مراحل التعليم كافة إلى أهمية التواصل الإلكتروني في الحصول على المعارف والمعلومات، واكتساب الثقافات؛ إذ إن شبكة الإنترنت تتضمن كمًا هائلاً من المعارف والمعلومات في مختلف الجوانب العلمية والأدبية والثقافية وغيرها. وتنبع أهميتها أيضًا من خلال ندرة الدراسات العربية وحتى الأجنبية التي تناولت تأثير التواصل الإلكتروني في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات.

التعريفات الإجرائية

التواصل الإلكتروني

هو " استخدام شبكة المعلومات (الإنترنت) وسيلة يتشارك الأفراد عبرها الآراء والمعارف والتوقعات، ويتبادلون وجهات النظر المختلفة، ويعبرون فيها عن أنفسهم " (David & Scott, 2002: 201). ويقاس بسؤال ورد في صفحة تعليمات تطبيق الإستبانات.

الحاجة إلى المعرفة

قيام الطلبة بالبحث عن المعرفة والمعلومات والخبرات الجديدة عبر استخدام استراتيجيات تعلم مناسبة بهدف الوصول إلى أعلى مستويات الفهم، وتتمثل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس كاسيوبو وزملائه للحاجة إلى المعرفة.

التفكير ما وراء المعرفي

وهو وعي الفرد بالعمليات المعرفية التي يقوم بها، واستخدام مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات المناسبة (Schraw & Dennison, 1994). ويتمثل إجرائيًا في الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينيسن .

التكيف الأكاديمي

هو قدرة الطالب على التفاعل مع البيئة التعليمية بجوانبها كافة (الريحاني وحمدي، 1987)، ويقاس إجرائيًا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التكيف الأكاديمي لبورو.

محددات الدراسة

1- اقتصرت عينة الدراسة على طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك في الكليات العلمية (علوم، تكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسوب، حجاوي)، والكليات الإنسانية (تربية، آداب، شريعة)، المسجلين في الفصل الأول للعام الدراسي (2012-2011) في جامعة اليرموك.

2- اقتصرت أدوات الدراسة على مقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس التكيف الأكاديمي.

3- تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة.

4- حصل الباحث على معلومات (متواصل، غير متواصل) لعينة الدراسة عبر سؤال في تعليمات الإجابة على المقاييس. الملحق (أ).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يلاحظ أن الدراسات التي تطرقت إلى أثر التواصل الإلكتروني في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي لطلبة الجامعات نادرة على المستويين المحلي والعالمي. ومع ذلك، فقد تمكن الباحث من الاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية، التي قسمت إلى ثلاث فئات وفق متغيرات الدراسة، وكانت على النحو الآتي:

الفئة الأولى: الدراسات المتعلقة بالتواصل الإلكتروني والحاجة إلى المعرفة

أجرت عبد السلام (1998) دراسة هدفها معرفة أنماط ودوافع استخدام التواصل عبر شبكة الإنترنت. طبقتها على عينة عشوائية من الشباب المصري حجمها (149) فردًا، تراوحت أعمارهم بين (18-35). توصلت الدراسة إلى أن هناك تنوعًا في الدوافع بين الشباب وتباين أولوياتها عندهم، إذ كان دافع الحصول على المعلومات أبرز هذه الدوافع وكان بنسبة (72.7%)، ومن النتائج الأخرى التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود علاقة بين الجنس وبين دوافع استخدام الشباب للشبكة.

وقام طايع (2000) بدراسة ميدانية هدفت إلى التعرف على دوافع استخدام الطلبة الجامعيين العرب للتواصل الإلكتروني. أجريت على عينة مكونة من (5000) طالب وطالبة من جامعات عربية مختلفة شملت كلاً من جمهورية مصر العربية، والمملكة العربية السعودية، ودولة الإمارات العربية المتحدة، ودولة الكويت، ومملكة

البحرين. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن (91,5%) من عينة الدراسة يستخدمون التواصل الإلكتروني مصدرًا من مصادر الحصول على الأخبار والمعلومات.

وطبق القضاة (2002) دراسة لمعرفة أسباب تردد الشباب والشابات الأردنيين إلى مقاهي الإنترنت. تكونت عينة الدراسة من (691) شابًا وشابة ممن يترددون إلى مقاهي الإنترنت في مدينتي عمان وإربد. بينت النتائج أن ضرورة الإنترنت تعود إلى كثرة المواضيع الموجودة فيه، فضلاً عن ضرورة استخدام البريد الإلكتروني، وبينت أن الإنترنت مصدر مهم من مصادر الحصول على المعرفة والمعلومات.

وفي دراسة قام بها هونج وريزوان وكويك (Hong, Ridzuan & Kuek, 2003) هدفها معرفة اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو استخدام الاتصال عبر الإنترنت في التعلم. تكونت عينة الدراسة من (88) طالبًا وطالبة ماليزيين ممن يدرسون في خمس كليات علمية وإنسانية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي نحو استخدام الاتصال عبر الإنترنت في التعلم لدى أفراد العينة من الجنسين. أشارت أيضًا إلى أن هناك فروقًا ترتبط بنوع الكلية. إذ يرتفع الاتجاه لدى طلبة الكليات العلمية بصورة دالة إحصائيًا عنه لدى طلبة الكليات الإنسانية، فضلاً عن أن الاتصال عبر الإنترنت رفع مستوى تحصيل الطلبة عينة الدراسة.

وأجرى الشامي (2004) دراسة بعنوان " استخدام الشباب الجامعي اليمني للتواصل الإلكتروني ". بلغ حجم العينة (400) من الشباب الجامعي من مختلف الجامعات اليمنية. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن استخدام التواصل الإلكتروني لدى أفراد العينة كان بدافع الحصول على المعلومات والمعرفة أولاً، ومن ثم استخدام البريد الإلكتروني ثانيًا، ثم متابعة الأخبار العالمية ثالثًا.

وهدفت دراسة أجراها منصور(2004) إلى معرفة دوافع استخدام الإنترنت لدى طلبة جامعة البحرين. تكونت عينة الدراسة من (330) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الدافع الأول لاستخدام الإنترنت لدى الأفراد هو طلب المعرفة، وأن شبكة الإنترنت وسيلة حديثة تتميز بأنها تتيح فرصة لتناول كم هائل من المعلومات العلمية المختلفة، والمعلومات المتنوعة حول جوانب المجتمع والاقتصاد والسياسة وغيرها.

وأجرى عبد الحميد (2006) دراسة بعنوان " اتجاهات طلبة الجامعة نحو الإنترنت واستخدامه في علاقتهما بالتحصيل الدراسي: دراسة مقارنة بين الجنسين "، على عينة مكونة من (228) طالبًا وطالبة من الدارسين في الكليات الإنسانية والكليات العلمية في الجامعة الأردنية. وقد أعد الباحث استبيان تكون من (38) فقرة تقريرية لقياس معتقدات ومشاعر الطلبة نحو استخدام الإنترنت. أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يرون أن الإنترنت يعد مصدرًا جيدًا وسريعًا للوصول إلى المعلومات وتبادلها ووسيلة جيدة للتعلم الذاتي المستمر.

وقام المجالي (2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على دوافع استخدام شبكة الإنترنت في إطار البيئة الجامعية لدى عينة عشوائية من طلبة الجامعة الأردنية بلغ عددها (556) طالبًا وطالبة. وقد قام الباحث ببناء مقياس مكون من (8) فقرات تقيس دوافع استخدام طلبة الجامعة للإنترنت. وبينت النتائج أن أكثر المواقع والتطبيقات للإنترنت تستخدم لغايات بحثية وعلمية، والحصول على المعلومات. وأشارت النتائج إلى أن دافع الحصول على المعلومات جاء في المرتبة الأولى، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في دوافع استخدام أفراد العينة للإنترنت تعزى إلى بعض المتغيرات النوعية (كالجنس، والكلية العلمية، والمستوى الدراسي، والسنة الدراسية).

الفئة الثانية: الدراسات المتعلقة بالتواصل الإلكتروني والتفكير ما وراء المعرفي

قام كرامارسكي ويائيل (Kramarski & Yael, 2000) بدراسة حول الإنترنت في الصف وتأثيره في الوعي ما وراء المعرفي. شملت عينة الدراسة (52) طالبًا وطالبة من الصف الثامن، اختيروا بشكل عشوائي من المدارس الإعدادية، وقسموا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تتعلم من خلال الإنترنت، ومجموعة ضابطة تتعلم بطريقة تقليدية دون استخدام الإنترنت. توصلت الدراسة إلى أن بيئة الإنترنت تساعد بشكل كبير على تحفيز الطلبة على العمليات العقلية إلا أنها لم تكن ذات تأثير كبير في تطوير الانجازات التعليمية المتعلقة بالوعي ما وراء المعرفي.

وأجرى شن (Shin, 2005) دراسة هدفها معرفة تأثير التواصل الإلكتروني عبر الإنترنت على التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب وذلك في مساق النقد الفني. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شمال فلوريدا. وأسفرت الدراسة عن نتائج من أبرزها أن هناك علاقة بين استخدام التواصل الإلكتروني عبر الإنترنت في التعليم والتفكير ما وراء المعرفي، وأن استخدام الإنترنت في التدريس لمدة عشرين دقيقة للحصة يساعد على زيادة قدرة الطلبة على التفكير ما وراء المعرفي.

وأجرى سبادا ولانكستون ونيكيفيتش ومونيتا (Spada, Langston, Nikcevic & Moneta, 2008) دراسة في لندن هدفت إلى تحديد أثر ما وراء المعرفة في التواصل الإلكتروني. تكونت عينة الدراسة من (97) طالبًا جامعيًا. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثون على عينة الدراسة مقياسًا مكونًا من (30) فقرة لقياس أبعاد التفكير ما وراء المعرفي. وقد أظهرت الدراسة أن هناك أثرًا إيجابيًا للتفكير ما وراء المعرفي في التواصل الإلكتروني.

قام كراوت وزملائه (Kraut et al., 1998) بدراسة زمنية تتبعية تناولت تأثير التواصل عبر الإنترنت على مفهوم المشاركة الاجتماعية والعزلة الاجتماعية، والصحة النفسية للفرد. وكانت عينته تشمل (169) فردًا من (73) أسرة في مدينة بيتسبرج الأمريكية، وضح من خلالها الباحثون بعض التأثيرات الاجتماعية والنفسية لمستخدمي هذه التقنية خلال السنة الأولى والثانية من الاستخدام. ولقد خلصت الدراسة إلى أن الاستخدام المطرد للتواصل عبر الإنترنت يرتبط مع انخفاض الاتصال بالمشاركة مع أفراد الأسرة داخل المنزل، وكذلك يساهم في التقليل من حجم الدائرة الاجتماعية التي ينتمون لها. فلقد أوضحت الدراسة العلاقة بين كثرة استخدام التواصل الإلكتروني وقضاء ساعات طويلة في استخدام الحاسوب من جهة وبين زيادة معدل الاكتئاب، ومعدل الوحدة لدى الشخص من جهة أخرى. فكثرة استخدام الإنترنت وقضاء ساعات طويلة أمام الجهاز ارتبطت بالاكتئاب والوحدة الاجتماعية، واللذان يعدّان جانبين اجتماعيين نفسيين مهمين يؤثران في الصحة الخاصة بالفرد.

قام سكوت وكن وأدوين (Scott, Ken & Edwin, 1999) في جامعة ميسوري في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة لمعرفة تأثير استخدام الإنترنت في التكيف الأكاديمي مع المادة الدراسية، وفي خبرات التعلم الناتجة من ذلك الاستخدام لدى مجموعة من الطلبة الجامعيين، تكونت عينة الدراسة من (31) من طلبة الماجستير، قسمت إلى مجموعة ضابطة طبقت عليهم وسائل التعلم التقليدية، وأخرى تجريبية استخدم مع أفرادها التعلم عبر الانترنت. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل الأكاديمي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، في

حين كانت الفروق واضحة بين المجموعتين فيما يخص تكيف الطلبة الأكاديمي مع المادة الدراسية وخبرات التعلم الناتجة عن استخدام الإنترنت، وتلك الفروق كانت لصالح الطلبة الذين اعتمدوا الإنترنت في عملية التعلم.

وأجرى ريمي (Remy, 2000) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الاتصال عبر الإنترنت ونمو الهوية النفسية والاجتماعية للطلاب في الجامعة في ولاية المسيسبي. وقامت تلك الدراسة على عينة عددها (417) طالبًا طبقت عليهم أدوات الدراسة وهي: مقياس (برينر) لقياس سلوك إدمان الإنترنت لتحديد مستوى الطلاب في التواصل عبر الإنترنت، واستبانة المهمة النمائية وأسلوب حياة الطالب لوينستون (Winston) لقياس نمو الهوية النفسية والاجتماعية. توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة عكسية بين استخدام الطلاب للتواصل عبر الإنترنت ودرجاتهم في مقياس نمو الهوية النفسية والاجتماعية.

وقامت الناطور (2001) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر مدة استخدام الإنترنت في التحصيل الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي في البيئة الجامعية، وعادات الدراسة، لدى عينة من الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة ممن يدرسون في جامعة اليرموك وجامعة العلوم والتكنولوجيا. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل الأكاديمي تعزى لعدد ساعات استخدام الإنترنت، ووجدت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي في البيئة الجامعية، وعادات الدراسة تعزى لعدد ساعات استخدام الإنترنت لصالح الطلبة ذوي الاستخدام المتوسط.

وأجرى أبو إصبع (2004) دراسة استكشافية على عينة من طلبة جامعة فيلادلفيا في الأردن لم يحدد عددها، بهدف معرفة دوافع الشباب لاستخدام شبكة التواصل الاجتماعي الإلكتروني، ومدى إشباعها لحاجاتهم النفسية والمعرفية والاجتماعية، فضلاً عن معرفة تأثيرات التواصل الإلكتروني الإيجابية والسلبية في الشباب في جوانب المعرفة والسلوك والاتجاهات وأسلوب الحياة. توصلت الدراسة إلى وجود تأثير واضح ومتباين للتواصل الاجتماعي الإلكتروني في الشباب، كتأثيره في نظرتهم إلى أنفسهم، وإلى الحياة، وتأثيره في قيمهم واتجاهاتهم نحو البيئة الاجتماعية، وتقديمه لهم نماذج سلوكية يحتذون بها في حياتهم.

وأجرى مجموعة من الطلبة في كلية الاتصالات بجامعة بنسلفانيا بحثًا للكشف عن علاقة الوقت المنقضي في استخدام الإنترنت وتكيف الطالب مع المادة الدراسية، لدى عينة مكونة من (120) طالبًا جامعيًا. أعد الباحثون مقياسًا خاصًا بالتكيف مع المادة الدراسية تكون من (22) فقرة. بينت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين المتغيرين، أي أن الوقت المنقضي في استخدام الإنترنت ليس له تأثير على تكيف الطالب مع المادة الدراسية. (Ferzetti, Jaap, King, Tench & Thomas, 2004)

وقام ديفيد (David, 2008) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استخدام التواصل الإلكتروني والتكيف الأكاديمي لطلبة الجامعات. تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلبة جامعة إلينوي، طبق عليهم مقياس التكيف الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين استخدام التواصل الإلكتروني وقدرة الطلبة على التعامل مع عناصر البيئة الجامعية. وبينت عدم وجود علاقة بين استخدام التواصل الإلكتروني والتكيف الأكاديمي يعزى لأثر الجنس.

وأجرى الطراونة والفنيخ (2012) دراسة بهدف معرفة أثر استخدام الإنترنت في التحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي في البيئة الجامعية ومهارات الاتصال الاجتماعي لدى طلبة جامعة القصيم، وقد تكونت عينة الدراسة من (595) طالبًا وطالبة من الذين يستخدمون

الإنترنت في جامعة القصيم، واستخدم المعدل التراكمي للدلالة على التحصيل الدراسي، ومقياس التكيف الاجتماعي الملائم للبيئة الاجتماعية الجامعية، ومقياس مهارات الاتصال لدى طلبة الجامعة. أشارت النتائج إلى وجود درجة أعلى بقليل من المتوسط لدى الطلبة مستخدمي الإنترنت لفترة زمنية متوسطة في كل من درجة التكيف الاجتماعي ومهارات الاتصال، في حين أن درجتي التكيف الاجتماعي ومهارات الاتصال منخفضة لدى الطلبة ذوي الاستخدام المرتفع للإنترنت، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في كل من التحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي، تعزى إلى عدد ساعات استخدام الإنترنت والنوع الاجتماعي والتخصص لصالح الاستخدام المتوسط والطلبة الذكور والتخصصات العلمية، ووجدت الدراسة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة مهارات الاتصال تعزى إلى عدد ساعات استخدام الإنترنت لصالح الاستخدام المتوسط.

التعقيب على الدراسات السابقة

أفاد الباحث باطلاعه على عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، فقد أفاد من الإحصائيات المستخدمة في تلك الدراسات مثل: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين، فضلاً عن استفادته من مقاييسها وفقراتها، ومن توصياتها، إذ أوصت تلك الدراسات إجراء المزيد من الأبحاث لتحسين عمليات التفكير والتكيف السليم مع البيئات التعليمية التعلمية بمختلف أبعادها، واستخدام أنجع الوسائل للوصول إلى التعلم الفعال والسلوك السليم.

وباستعراض الدراسات السابقة استطاع الباحث ملاحظة الأمور الآتية:

- أثبتت الدراسات السابقة أن هناك أثرًا للتواصل الإلكتروني في الحاجة إلى المعرفة فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن أبرز دوافع استخدام التواصل الإلكتروني الحصول على المعرفة والمعلومات، ويعد مصدرًا مهمًا للتعلم، ووسيلة جيدة للتعلم الذاتي المستمر، وزيادة التحصيل العلمي والمعرفي.
- أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة وجود أثر للتواصل عبر الإنترنت في التفكير ما وراء المعرفي، فقد أثبتت نتائج هذه الدراسات أن التواصل الإلكتروني عمل على تنمية التفكير لدى الطلبة، وأن بيئة الإنترنت تساعد بشكل كبير على تحفيز الطلبة على العمليات العقلية، وأن استخدام التواصل الإلكتروني في التدريس يساعد على زيادة قدرات الطلبة على التفكير ما وراء المعرفي، وأثبتت بعضها أن جميع أبعاد ما وراء المعرفة مرتبطة بشكل إيجابي باستخدام الإنترنت، وأن التعليم المعتمد على الإنترنت كان له تأثير إيجابي في مراحل ما وراء المعرفة لدى الطلبة.

- بينت نتائج بعض الدراسات وجود أثر للتواصل الإلكتروني في التكيف الأكاديمي، فقد أثبتت هذه الدراسات أن كثيرًا من مستخدمي التواصل الإلكتروني لديهم اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية وخبرات التعلم، والتفاعل الاجتماعي مع عناصر البيئة الجامعية.

- تلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة ذات الصلة في هدفها؛ إذ هدفت إلى التعرف على أثر التواصل الإلكتروني في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

قدم الباحث في هذا الفصل عرضًا للطريقة والإجراءات التي اتبعت في الدراسة، فتناول وصفًا لمجتمع الدراسة وعينتها والأدوات التي استخدمت لجمع بياناتها، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وتضمن وصفًا لمنهج الدراسة ومتغيراتها فضلاً عن المعالجات الإحصائية المستخدمة للإجابة عن الأسئلة اللازمة في تحليل بيانات الدراسة ونتائجها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الأولى من التخصصات العلمية والإنسانية في جامعة اليرموك، المتمثلين في كليات: العلوم، وتكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسوب، والحجاوي، والتربية، والآداب، والشريعة، المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي 2012/2011، البالغ عددهم (4503) طالبًا وطالبة بحسب إحصائيات قسم القبول والتسجيل في الجامعة. الملحق (ب). وقد اختيرت هذه التخصصات لأن الباحث يرى أنها ممثلة للتخصصات العلمية والإنسانية في جامعة اليرموك، ولسهولة الحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة للدراسة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص.

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص

الجنس	تخصصات علمية			تخصصات إنسانية			
	علوم	حجاوي	حاسوب	آداب	تربية	شريعة	المجموع
ذكر	246	352	133	326	108	284	1449
أنثى	509	276	258	851	685	475	3054
المجموع	755	628	391	1177	793	759	4503

عينة الدراسة

وزعت مقاييس الدراسة على (423) طالبًا وطالبة من الكليات العلمية (العلوم، والحجاوي، والحاسوب)، والكليات الإنسانية (التربية، والآداب، والشريعة)، منهم (172) طالبًا و (251) طالبة اختيروا بالطريقة المتيسرة، استثني منهم (3) طلاب لأنهم لم يكملوا البيانات التي طلبت منهم، وبذلك أصبحت العينة مكونة من (420) طالبًا وطالبة. وقد أخذت كل كلية على حدة وذلك بالتعاون مع رؤساء الأقسام في الكليات ومدرسي المساقات. فقد اختيرت المساقات المتيسرة وبالتعاون مع مدرسيها اختير العدد المناسب من الطلبة وطبقت عليهم مقاييس الدراسة. وقام الباحث بتوضيح المطلوب للطلبة ومتابعتهم في أثناء التطبيق والإجابة عن استفساراتهم، واحتاج الطلبة من (20–25) دقيقة تقريبًا لملء الاستبانات ثم استرجعت منهم بعد الانتهاء منها. والجدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة بحسب الجنس والتخصص.

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص

الجنس	تخصصات علمية			تخصصات إنسانية			
	علوم	حجاوي	حاسوب	آداب	تربية	شريعة	المجموع
ذكر	22	35	17	37	34	22	167
أنثى	39	29	22	50	60	53	253
المجموع	61	64	39	87	94	75	420

وبعد تطبيق المقاييس ومن خلال صفحة معلومات الطالب والأسئلة المتعلقة بالتواصل الإلكتروني وجد أن (115) طالبًا وطالبة غير متواصلين إلكترونيًا منهم (28) طالبًا، و(87) طالبة، و(305) من الطلبة متواصلين إلكترونيًا منهم (139) طالبًا، و(166) طالبة. وقد ذكرت هذه الأعداد لأن الباحث قام بالتعامل مع الطلبة المتواصلين إلكترونيًا فقط في بعض أسئلة الدراسة، ومع الطلبة جميعهم في بعضها الآخر.

أدوات الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة ثلاث أدوات هي: مقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس التكيف الأكاديمي.

أولاً: مقياس الحاجة إلى المعرفة

استخدم الباحث في دراسته مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي طوره (كاسيبو وزملاؤه) عام 1996، واستخدمه جرادات والعلي (2010) بعد تكييفه بما يناسب مجتمع دراستهما. الملحق (ت). ويتكون هذا المقياس من (18) فقرة تقيس رغبة المشاركين في الانشغال بالنشاطات المعرفية التي تتطلب جهدًا كبيرًا. وتكون الاستجابة لهذه الفقرات على مقياس من نمط (ليكرت)

خماسي التدريج وهو (إطلاقًا، ونادرًا، وأحيانًا، وغالبًا، ودائمًا). وقد شمل المقياس تسع فقرات سلبية هي الفقرات (18,16,15,12,11,9,6,2,1)، وتسع فقرات إيجابية هي الفقرات (17,14,13,10,8,7,5,4,3)، وروعي ذلك في عملية التصحيح.

صدق المقياس

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس الحاجة إلى المعرفة بصورته الأصلية عرض على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك، وكانت آراء المحكمين إيجابية. وللتحقق من صدق المحتوى لمقياس الحاجة إلى المعرفة في الدراسة الحالية عرض على ستة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، خمسة منهم من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس التربوي والإرشادي في كلية التربية بجامعة اليرموك، ومتخصص من قسم علم النفس التربوي والإرشادي في كلية التربية في جامعة عجلون، الملحق (ث)، وطلب منهم إبداء آرائهم حول فقرات المقياس وكانت آراؤهم إيجابية، فقد رأوا أن فقرات المقياس تقيس الحاجة إلى المعرفة وأنها مناسبة لأغراض الدراسة. ولم يقترح المحكمون أية تعديلات على فقرات المقياس أو صياغتها اللغوية، فكان كما في الملحق (ج).

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة بصورته الأصلية حسب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية التي تكونت من (85) طالبًا وطالبة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.79). وللتحقق من ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة في الدراسة الحالية طبق على عينة استطلاعية من طلبة السنة الأولى من خارج عينة الدراسة تكونت من

(30) طالبًا وطالبة موزعين على الكليات العلمية والإنسانية. ثم طبق المقياس على طلبة العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التطبيق الأول وحسب ثبات الاستقرار(التطبيق وإعادة التطبيق) للمقياس باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) فبلغ (0.85). وحسب معامل ثبات الاتساق الداخلي على لفقرات المقياس باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) فبلغ (0.77).

تصحيح المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (18) فقرة، وتكون الاستجابة لهذه الفقرات بسلم خماسي إذ أعطي البديل (إطلاقًا) درجة واحدة، والبديل (نادرًا) درجتين، والبديل (أحيانًا) ثلاث درجات، والبديل (غالبًا) أربع درجات، والبديل (دائمًا) خمس درجات. وتراوحت الدرجات على المقياس الكلي بين (18-90) درجة. وقد عكست هذه القيم في الفقرات السلبية (18,16,15,12,11,9,6,2,1) فأعطيت العلامة (5) للبديل إطلاقًا، والعلامة (4) للبديل نادرًا، والعلامة (3) للبديل أحيانًا، والعلامة (2) للبديل غالبًا، والعلامة (1) للبديل دائمًا. ولتحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى العينة حولت الدرجات التي يحصل عليها الفرد ضمن (1-5) درجات؛ إذ إن أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها الطالب في المقياس (90)، وأقل علامة (18)، وعند تقسيم العلامة (90) على عدد فقرات المقياس تصبح (5)، وعند تقسيم العلامة (18) على عدد فقرات المقياس تصبح (1)، وبهذا تتراوح علامات الطلبة في المقياس بين (1-5).

ثانيًا: مقياس التفكير ما وراء المعرفي

استخدم الباحث في دراسته مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه (شراو ودينيسن) عام 1994، وطوره الجراح وعبيدات (2011). ويتكون هذا المقياس في صورته الأولية من (42) فقرة، الملحق (ح)، ويقيس مستوى التفكير ما وراء المعرفي ويشير إلى المعرفة عن الذات والاستراتيجيات والمعرفة عن أي الاستراتيجيات أكثر فاعلية في موقف ما. ويكشف عن معرفة الفرد لطرق التخطيط، والمراقبة، وتصحيح الأخطاء، وتقويم التعلم. وتكون الاستجابة لفقرات المقياس على نمط (ليكرت) الخماسي وهو (إطلاقًا، ونادرًا، وأحيانًا، وغالبًا، ودائمًا).

صدق المقياس

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس التفكير ما وراء المعرفي بصورته الأصلية عرض على ثمانية محكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس في جامعة اليرموك، وكانت آراء المحكمين إيجابية. وللتحقق من صدق المحتوى لمقياس التفكير ما وراء المعرفي في الدراسة الحالية عرض على ستة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، خمسة منهم من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في كلية التربية بجامعة اليرموك، ومتخصص من قسم علم النفس التربوي والإرشادي في كلية التربية في جامعة عجلون، الملحق (ث). وطلب منهم إبداء آرائهم حول فقرات المقياس. وأوصى المحكمون بحذف الفقرات (39,28,18,16)، وتعديل الفقرات (22,21,14,13,12,11,10,8,6,5). فأصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (38) فقرة كما في الملحق (خ).

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس الأصلي طبق على عينة استطلاعية تكونت من (72) طالبًا وطالبة ثم حسب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وحسب ثبات الاستقرار بتطبيقه على عينة تكونت من (49) طالبًا وطالبة وأعيد تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول وتراوحت القيم بين (0.73-0.62). وللتحقق من ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي في الدراسة الحالية طبق على العينة الاستطلاعية التي طبق عليها مقياس الحاجة إلى المعرفة، ثم جرى تطبيق المقياس على العينة مرة أخرى بعد أسبوعين وحسب ثبات الاستقرار (التطبيق وإعادة التطبيق) للمقياس باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) فبلغ (0.80). وحسب معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، فبلغ (0.89).

تصحيح المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (38) فقرة. وصحح على اعتبار أن البديل (إطلاقًا) يعطى درجة واحدة، والبديل (نادرًا) يعطى درجتين، والبديل (أحيانًا) يعطى ثلاث درجات، والبديل (غالبًا) يعطى أربع درجات، والبديل (دائمًا) يعطى خمس درجات. فتراوحت الدرجات في المقياس الكلي بين (38-190) درجة. ولتحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى العينة حولت الدرجات التي يحصل عليها الفرد ضمن (1-5) درجات؛ إذ إن أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها الطالب في المقياس (190)، وأقل علامة (38)، وعند تقسيم العلامة (190) على عدد فقرات المقياس تصبح (5)، وعند تقسيم العلامة (38) على عدد فقرات المقياس تصبح (1)، وبهذا تتراوح علامات الطلبة في المقياس بين (1-5).

ثالثًا: مقياس التكيف الأكاديمي

استخدم الباحث في الدراسة الحالية مقياس التكيف الأكاديمي الذي طوره العزام (2010)، ويتكون هذا المقياس في صورته الأولية من (56) فقرة، الملحق (د). ويقيس التكيف اللغوي والتكيف مع المنهاج والعلاقات الشخصية والصحة النفسية والعادات والممارسات الدراسية. وتكون الاستجابة على فقرات المقياس على نمط (ليكرت) خماسي التدريج وهو (إطلاقًا، ونادرًا، وأحيانًا، وغالبًا، ودائمًا)، وقد شمل المقياس (41) فقرة سلبية هي: (1, 2, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53)، و (12) فقرة إيجابية هي: (3, 5, 9, 10, 14, 17, 19, 21, 30, 34, 36, 42).

صدق المقياس

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس التكيف الأكاديمي بصورته الأصلية عرض على (12) محكمًا من ذوي الاختصاص في جامعة اليرموك لإبداء آرائهم، وأخذ بآرائهم وملاحظاتهم. وللتحقق من صدق المحتوى لمقياس التكيف الأكاديمي في الدراسة الحالية عرض على ستة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، خمسة منهم من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في كلية التربية بجامعة اليرموك، ومتخصص من قسم علم النفس التربوي والإرشادي في كلية التربية في جامعة عجلون، الملحق (ث). وطلب منهم إبداء آرائهم حول فقرات المقياس. وفي ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم على المقياس بصورته الأولية حذفت الفقرات (13, 23, 53). وعدلت الفقرات (2, 6, 11, 17, 21, 26, 36, 55, 56)، فأصبح المقياس مكونًا من (53) فقرة في صورته النهائية كما ورد في الملحق (ذ).

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات مقياس التكيف الأكاديمي بصورته الأصلية طبق على عينة استطلاعية تكونت من (50) طالبًا وطالبة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعان، وحسب معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين فبلغ (0.81). وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية طبق على العينة الاستطلاعية التي طبق عليها مقياسا الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي، ثم جرى تطبيق المقياس على العينة مرة أخرى بعد أسبوعين وحسب ثبات الاستقرار(التطبيق وإعادة التطبيق) للمقياس باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) فبلغ (0.86). وحسب معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) فبلغ (0.90).

تصحيح المقياس

تكون مقياس التكيف الأكاديمي بصورته النهائية من (53) فقرة، وتكون الاستجابة لهذه الفقرات بسلم خماسي، وصححت على أساس أن البديل (إطلاقًا) حصل على درجة واحدة، والبديل (نادرًا) على درجتين، والبديل (أحيانًا) على ثلاث درجات، والبديل (غالبًا) على أربع درجات، والبديل (دائمًا) على خمس درجات. وتراوحت الدرجات الكلية بين (53–265) درجة. وقد عكست هذه القيم في حالة الفقرات السلبية وهي: (1, 2, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13 15, 16, 18, 20 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53). ولتحديد مستوى التكيف الأكاديمي لدى العينة حولت الدرجات التي يحصل عليها الفرد ضمن (1–5) درجات؛

إذ إن أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها الطالب في المقياس (265)، وأقل علامة (53)، وعند تقسيم العلامة (265) على عدد فقرات المقياس تصبح (5)، وعند تقسيم العلامة (53) على عدد فقرات المقياس تصبح (1)، وبهذا تتراوح علامات الطلبة في المقياس بين (1-5).

إجراءات الدراسة

تمثلت إجراءات الدراسة بالخطوات الآتية:

- تحدد مجتمع الدراسة بالعودة إلى السجلات الخاصة بذلك من قبل قسم القبول والتسجيل في جامعة اليرموك، وهم طلبة السنة الأولى في الكليات العلمية (العلوم، والحجاوي، وتكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسوب)، والكليات الإنسانية (التربية، والآداب، والشريعة)، واختيار عينة الدراسة بمراجعة رؤساء الأقسام ومدرسي المساقات للتخصصات المعنية.
- إعداد أدوات الدراسة بصورها النهائية وهي: مقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس التكيف الأكاديمي، بعد التأكد من صدقها وثباتها.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من كلية التربية إلى عمداء الكليات المعنية. الملحق (ر).
- تطبيق أدوات الدراسة على العينة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2010-2012.
- توزيع أدوات الدراسة على العينة مع توضيح الإرشادات والتعليمات اللازمة للإجابة عن الفقرات، وأعطيت العينة الزمن الكافي للإجابة عن تلك الفقرات، وتابع الباحث استفساراتهم عنها.
- استبعاد (3) استبيانات بسبب عدم إكمال البيانات المطلوبة.

تصميم الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي، واشتملت على متغير مستقل وله أربعة مستويات، وثلاثة متغيرات تابعة، إضافة إلى متغيرات تصنيفية هي: الجنس، والتخصص.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1- المتغير المستقل: التواصل الإلكتروني، وله أربعة مستويات: معدوم، ومنخفض، ومتوسط، ومرتفع.

2- المتغيرات التابعة: وتتمثل في:

أ- الحاجة إلى المعرفة.

ب-التفكير ما وراء المعرفي.

ج- التكيف الأكاديمي.

3- المتغيرات التصنيفية: وتتمثل في:

أ- الجنس (ذكر، أنثى).

ب- التخصص (كليات علمية ، كليات إنسانية).

الفصل الرابع

النتائج

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول مستوى التواصل الإلكتروني وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. وقد عرضت النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة.

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: **كيف يتوزع طلبة جامعة اليرموك على مستويات التواصل الالكتروني؟**

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستويات التواصل الالكتروني، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستويات التواصل الالكتروني

مستوى التواصل	التكرار	النسبة
معدوم	115	27.4
منخفض	79	18.8
متوسط	142	33.8
مرتفع	84	20.0
المجموع	420	100.0

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي قد بلغ (13.66)، وتبين أن الطلبة الذين لا يتواصلون إلكترونيًا بلغ عددهم (115) طالبًا وطالبة بنسبة مئوية بلغت (27.4)، والطلبة الذين يتواصلون بشكل منخفض بلغ عددهم (79) طالبًا وطالبة بنسبة مئوية بلغت (18.8)، والطلبة الذين يتواصلون بشكل متوسط بلغ عددهم (142) طالبًا وطالبة بنسبة مئوية بلغت (33.8)، والطلبة الذين يتواصلون بشكل مرتفع بلغ عددهم (84) طالبًا وطالبة بنسبة مئوية بلغت (20.0).

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه الأكاديمي؟**

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة وفقًا لمتغيرات مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه الأكاديمي، والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة وفقًا لمتغيرات مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
مستوى التواصل	معدوم	2.99	.445	115
	منخفض	3.63	.429	79
	متوسط	3.65	.412	142
	مرتفع	3.75	.409	84
الجنس	ذكر	3.51	.497	167
	انثى	3.47	.539	253
التخصص	علمي	3.58	.505	163
	انساني	3.43	.527	257
المجموع		3.49	.523	420

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة، بسبب اختلاف فئات متغيرات مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثلاثي، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5)

تحليل التباين الثلاثي لأثر مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه في مستوى الحاجة إلى المعرفة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مستوى التواصل	39.154	3	13.051	73.948	.000
الجنس	.831	1	.831	4.709	.031
التخصص	.888	1	.888	5.032	.025
الخطأ	73.068	414	.176		
الكلي	114.596	419			

يتبين من الجدول (5) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى أثر مستوى التواصل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية استخدمت المقارنات البعدية بطريقة (شيفيه) كما هو مبين في الجدول (6).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى أثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى أثر التخصص، وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية.

جدول (6)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر مستوى التواصل الإلكتروني في مستوى الحاجة إلى المعرفة

مستوى التواصل	المتوسط الحسابي	معدوم	منخفض	متوسط	مرتفع
معدوم	2.99				
منخفض	3.63	*.64			
متوسط	3.65	*.66	.02		
مرتفع	3.75	*.76	.12	.11	

* دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التواصل معدوم من جهة وكل من التواصل المنخفض والمتوسط والمرتفع من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح مستويات التواصل المنخفض والمتوسط والمرتفع.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه الأكاديمي؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي وفقًا لمتغيرات مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه الأكاديمي، والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي وفقًا لمتغيرات مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
مستوى التواصل	معدوم	3.43	.463	115
	منخفض	4.10	.367	79
	متوسط	4.12	.341	142
	مرتفع	4.20	.342	84
الجنس	ذكر	3.97	.457	167
	انثى	3.92	.521	253
التخصص	علمي	4.03	.459	163
	انساني	3.89	.513	257
المجموع		3.94	.497	420

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي، بسبب اختلاف فئات متغيرات مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثلاثي، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول رقم (8)

تحليل التباين الثلاثي لأثر مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه في مستوى التفكير ما وراء المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مستوى التواصل	41.488	3	13.829	95.979	.000
الجنس	.753	1	.753	5.223	.023
التخصص	.767	1	.767	5.322	.022
الخطأ	59.652	414	.144		
الكلي	103.385	419			

يتبين من الجدول (8) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى أثر مستوى التواصل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية استخدمت المقارنات البعدية بطريقة (شيفيه) كما هو مبين في الجدول (9).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى أثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى أثر التخصص، وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية.

جدول (9)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر مستوى التواصل الإلكتروني في مستوى التفكير ما وراء المعرفي

مستوى التواصل	المتوسط الحسابي	معدوم	منخفض	متوسط	مرتفع
معدوم	3.43				
منخفض	4.10	*.67			
متوسط	4.12	*.69	.01		
مرتفع	4.20	*.77	.10	.09	

* دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التواصل المعدوم من جهة وكل من التواصل المنخفض والمتوسط والمرتفع من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح المستويات المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى التكيف الأكاديمي تعزى إلى مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه الأكاديمي؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التكيف الأكاديمي وفقًا لمتغيرات مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه الأكاديمي والجدول أدناه يبين ذلك .

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التكيف الأكاديمي وفقًا لمتغيرات مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
مستوى التواصل	معدوم	2.75	.407	115
	منخفض	3.36	.380	79
	متوسط	3.37	.363	142
	مرتفع	3.47	.363	84
الجنس	ذكر	3.24	.447	167
	انثى	3.20	.497	253
التخصص	علمي	3.30	.460	163
	انساني	3.16	.483	257
المجموع		3.22	.478	420

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التكيف الأكاديمي، بسبب اختلاف فئات متغيرات مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثلاثي والجدول (11) يبين ذلك.

جدول رقم (11)

تحليل التباين الثلاثي لأثر مستوى التواصل الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه في مستوى التكيف الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مستوى التواصل	35.327	3	11.776	83.510	.000
الجنس	.712	1	.712	5.046	.025
التخصص	.687	1	.687	4.872	.028
الخطأ	58.378	414	.141		
الكلي	95.669	419			

يتبين من الجدول (11) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى أثر مستوى التواصل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية استخدمت المقارنات البعدية بطريقة (شيفيه) كما هو مبين في الجدول (12).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى أثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى أثر التخصص، وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية.

جدول (12)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر مستوى التواصل الإلكتروني في مستوى التكيف الأكاديمي

مستوى التواصل	المتوسط الحسابي	معدوم	منخفض	متوسط	مرتفع
معدوم	2.75				
منخفض	3.36	*.62			
متوسط	3.37	*.63	.01		
مرتفع	3.47	*.72	.11	.10	

* دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التواصل المعدوم من جهة وكل من التواصل المنخفض والمتوسط والمرتفع من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من التواصل المنخفض والمتوسط والمرتفع.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وفقًا لأسئلتها، وتقديم تفسيرات منطقية لهذه النتائج، ودعمها بنتائج الدراسات السابقة ذات الصلة. وانتهى الفصل بتقديم بعض التوصيات المنبثقة عن النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت النتائج أن مستويات التواصل الإلكتروني لدى الطلبة عينة الدراسة وقعت في أربع فئات هي: معدوم، منخفض، متوسط، مرتفع. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة في مستوى معدوم ما زالوا معتادين على الاعتماد على الكتب ومراجع المكتبات كما في المرحلة الثانوية، ولم يشعروا بالحاجة إلى التواصل الإلكتروني للحصول على المعلومات والمعارف. أما الطلبة في مستوى منخفض فيبدو أنهم ما زالوا متأثرين بالحصول على المعلومات والمعرفة من الكتب والمكتبات، لكنهم بدأوا بالتوجه نحو التواصل الإلكتروني والاعتماد عليه في الحصول على المعلومات مع بداية دخولهم الجامعة. وفيما يتعلق بالطلبة في مستوى متوسط فربما يرون أن الحصول على المعلومات والمعارف يحتاج إلى الكتب والمكتبات والتواصل الإلكتروني معًا؛ فقد يعتقدون أنهم لا يجدون في الكتب والمكتبات ما يجدونه في التواصل الإلكتروني والعكس. أما بالنسبة للطلبة في مستوى مرتفع فيمكن أنهم اعتادوا بشكل كبير على الاعتماد على التواصل الإلكتروني للحصول على المعلومات والمعارف؛ لأنهم أيقنوا جدواه وسرعته في تنفيذ المهام وما فيه من تشويق وإثارة وكم هائل من المعلومات التي يحتاجونها، واختصار للجهد والوقت.

وبنظرة تحليلية إلى نتيجة السؤال الأول يلاحظ أن مستويات التواصل الإلكتروني كانت تقع ضمن منحنى التوزيع الطبيعي؛ إذ إن مستوى متوسط حصل على أعلى التكرارات، في حين توزعت بقية تكرارات المستويات على طرفي المنحنى.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى أثر مستوى التواصل الإلكتروني؛ فكلما زاد مستوى التواصل الإلكتروني زاد معه مستوى الحاجة إلى المعرفة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن حصول الطلبة على المعلومات والمعارف يدفعهم إلى الحصول على معلومات ومعارف جديدة مما يرفع من مستوى التواصل الإلكتروني لديهم، الأمر الذي يستدعي مهارات وقدرات في استخدام التواصل الإلكتروني في مواقعه المختلفة مما يجعل الطلبة بحاجة إلى ساعات أكثر في استخدام التواصل الإلكتروني، وبذلك فإن الطلبة من مستوى التواصل الإلكتروني المرتفع هم أكثر الطلبة الذين يمتلكون الحاجة إلى المعرفة.

وفيما يتعلق بأثر الجنس فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) تعزى إلى أثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الذكور يمتلكون دوافع ورغبات للحصول على معلومات في مختلف المجالات، ويبحثون عن أساليب أكثر إثارة وتشويقًا، في حين أن الإناث يكتفين بالحصول على معلومات ومعارف تتعلق بالمادة الدراسية المقررة.

أما بالنسبة لأثر التخصص فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) تعزى إلى أثر التخصص، وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الطلبة في التخصصات العلمية يحتاجون إلى معلومات

تختلف عن تلك التي يحتاجها الطلبة في التخصصات الإنسانية، ويطلب منهم إنجاز واجبات ومهمات أكثر تعقيدًا وصعوبة من تلك التي تطلب من طلبة التخصصات الإنسانية الأمر الذي يدفعهم إلى البحث عن المعلومات في شتى المصادر التي من أبرزها وأسهلها التواصل الإلكتروني، وبالتالي يكون مستوى الحاجة إلى المعرفة لديهم أعلى من مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة التخصصات الإنسانية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (طايع، 2000؛ القضاة، 2002؛ الشامي، 2004؛ منصور، 2004؛ عبد الحميد، 2006؛ المجالي، 2007)، إذ أظهرت وجود أثر للتواصل الإلكتروني في الحاجة إلى المعرفة؛ فقد بينت أن التواصل الإلكتروني من أبرز مصادر الحصول على المعلومات. واتفقت مع دراسة هونج وريزوان وكويك (Hong & Ridzuan & Kuek, 2003) التي أظهرت أن هناك فروقًا في الحاجة إلى المعرفة ترتبط بنوع الكلية؛ إذ ترتفع لدى طلبة الكليات العلمية بصورة دالة إحصائيًا عنه لدى طلبة الكليات الإنسانية. وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة عبد السلام (1998) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين التواصل الإلكتروني والحاجة إلى المعرفة تعزى إلى الجنس.

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى أثر مستوى التواصل. ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن ارتفاع مستوى الحاجة إلى المعرفة عند الطلبة يؤدي إلى ارتفاع مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وذلك بسبب ازدياد الحصيلة المعرفية الناتج عن الحاجة إلى المعرفة. ويمكن أن تعود هذه النتيجة أيضًا إلى أن استخدام التواصل الإلكتروني يجعل الطلبة أكثر وعيًا بالخبرات التي يتلقونها؛ وذلك بسبب التفاعل المباشر مع التواصل الإلكتروني، واعتمادهم على

أنفسهم في تلقي المعرفة مما يساعدهم على تنظيم الخبرات في بنياتهم المعرفية بشكل أفضل لاستدعائها وقت الحاجة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة في هذه المرحلة يمتلكون القدرة على التفكير وتنظيم الأفكار والتحكم بالنشاطات العقلية المعرفية التي ينظمون بموجبها معارفهم وخبراتهم حول الموضوعات المختلفة، وذلك عبر التواصل الإلكتروني الذي أدى إلى تنمية هذه النشاطات لديهم فأكسبهم ذلك مهارات التفكير ما وراء المعرفي فأصبحوا قادرين على التخطيط للمهمة ومراقبة استيعابهم وتقويم تقدمهم.

وفيما يتعلق بأثر الجنس فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) تعزى إلى أثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الذكور حصلوا على مستوى أعلى من الإناث في الحاجة إلى المعرفة، مما يعني امتلاكهم كميات أكبر من المعلومات الأمر الذي يستدعي تطور مهارات التفكير ما وراء المعرفي لديهم.

أما بالنسبة لأثر التخصص فقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) تعزى إلى أثر التخصص، وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة في التخصصات العلمية حصلوا على مستويات أعلى في الحاجة إلى المعرفة من التخصصات الإنسانية، وذلك بسبب طبيعة تخصصاتهم والخبرات التي يحتاجونها، وصعوبة الواجبات والمهمات التي تطلب منهم الأمر الذي يتطلب منهم امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي من تخطيط ومراقبة وتقويم.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج بعض الدراسات مثـل دراسـة (Kramarski & Yael, 2000. Shin,2005. Spada & Langston & Nikcevic & Moneta, 2008) فقـد أثبتت هذه الدراسات أن استخدام التواصل الإلكتروني يساعد في تطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

رابعًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة (=0.05) فـي مستوى التكيف الأكاديمي تعزى إلى أثر مستوى التواصل الإلكتروني. ويمكن أن تعـزى هـذه النتيجة إلى أن تطور الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة المتمثل في اكتسابهم معـارف وخبـرات جديدة عبر التواصل الإلكتروني أدى إلى تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لديهم، الأمـر الذي ساعد في تحسين تكيفهم الأكاديمي المتعلق بالمواد الدراسية وهذا ساعد أيضًا في تحـسين تكيفهم مع أساتذتهم وتفاعلهم في أثناء الدروس، ومن ثم تكيفهم مع زملائهم عبـر المناقـشات والحوارات وإبداء الآراء، وهذا أدى إلى تكيفهم بشكل سليم مع بيئتهم الجامعية بجوانبها كافـة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن تبادل المعلومات ووجهات النظر بين الطلبة عبر التواصل الإلكتروني ساعد في زيادة التفاعل والتواصل بينهم الأمر الذي جعلهم قادرين على التعامل مـع الآراء ووجهات النظر والمناقشات المختلفة بشكل سليم.

أما بالنسبة لأثر الجنس فقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مـستوى الدلالة (=0.05) تعزى إلى أثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور. وقـد تعـزى هـذه النتيجة إلى أن الذكور قد حصلوا على مستوى أعلى في الحاجة إلى المعرفة والتفكير مـا وراء المعرفي الأمر الذي جعلهم قادرين على التكيف مع بيئتهم الجامعية بشكل أفضل مـن الإنـاث، وذلك بسبب امتلاكهم خبرات جديدة ومهارات تفكير تساعدهم على التكيف الأكاديمي.

وفيما يتعلق بأثر التخصص فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) تعزى إلى أثر التخصص، وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية. وترتبط هذه النتيجة بالنتائج السابقة؛ إذ إن طلبة التخصصات العلمية المتواصلين إلكترونيًا حصلوا على مستوى أعلى في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي بسبب طبيعة التخصصات والمقررات والمهام، هذا الأمر جعلهم يتكيفون مع بيئتهم الجامعية بصورة أفضل من التخصصات الإنسانية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (الناطور، 2001 ؛ أبو إصبع، 2004 ؛ Ferzetti, Jaap, King, Tench & Thomas, 2004 ؛ Daivd, 2008)، إذ أثبتت هذه الدراسات أثر التواصل الإلكتروني في تحسين التكيف الأكاديمي لدى الطلبة في بيئاتهم الجامعية. واتفقت أيضًا مع دراسة الطراونة والفنيخ (2002)، إذ أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر التواصل الإلكتروني في التكيف الأكاديمي، وجاءت الفروق لصالح الذكور والتخصصات العلمية. في حين تعارضت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Remy, 2000) التي أظهرت أن هناك علاقة عكسية بين استخدام الطلاب للتواصل الإلكتروني ودرجاتهم على مقياس نمو الهوية النفسية والاجتماعية.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1- إكساب الطلبة مهارات استخدام التواصل الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت؛ بسبب أهميته وسرعته في اكتساب المعارف والعلوم، وما يحتويه من كم هائل من المعلومات، وأثره في تنمية الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي، وذلك عبر عقد دورات تدريبية حول مهارات التواصل الإلكتروني.

2- تضمين التواصل الإلكتروني مصدرًا من مصادر ومراجع المساقات الجامعية، واستخدامه وسيلة للتواصل بين مدرسي المساقات والطلبة؛ لسهولة الوصول إليه والتواصل عبره.

3- إجراء المزيد من البحوث حول التواصل الإلكتروني وأثره بمتغيرات أخرى كالتحصيل الدراسي وتقدير الذات ومهارات التفكير، وأيضًا أثره في العزلة الإجتماعية.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

أبو إصبع، صالح. (2004). **تأثير الإنترنت في الشباب**. ورقة عمل قدمت في ندوة تأثير الإنترنت في الشباب، جامعة الشارقة، الإمارات العربية. 10-12/2 /2004.

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (2010). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو دلو، جمال. (2009). **الصحة النفسية**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

بدوي، أحمد. (1986). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. بيروت: مكتبة لبنان.

جبل، فوزي. (2000). **الصحة النفسية وسيكولوجيا الشخصية**. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

جبريل، موسى. (2002). **التكيف والرعاية والصحة النفسية**. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

الجراح، عبد الناصر.(2003). **أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي**. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية. الأردن.

الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين. (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 7 (2)، 145-162.

جرادات، عبد الكريم والعلي، نصر. (2010). الحاجة الى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 6 (4)، 319-331.

جروان، فتحي. (2007). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحافظ، نوري. (1995). **التكيف وانعكاساته الإيجابية** . المؤسسة العربية للدراسات: بيروت: دار الكتاب المصري.

حمادة، بسيوني. (2006). **اتجاهات عالمية حديثة في بحوث الإعلام وتكنولوجيا الاتصال**. الإمارات العربية المتحدة: كتاب البيان.

الخطيب، هشام والزيادي، أحمد. (2001). **الصحة النفسية للطفل**. عمان: الدار العلمية الدولية.

الديب، حامد. (2001). **فلسفة التكيف الشخصي والاجتماعي في المدارس الرياضية**. القاهرة: عالم الكتب.

الرفاعي، نعيم. (1998). **الصحة النفسية_ دراسة في سيكولوجية التكيف**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

الريحاني، سليمان وحمدي نزيه. (1987). **العلاقة بين بعض العوامل المرتبطة بالطالب والتكيف الأكاديمي**. ورقة مقدمة إلى ندوة الإرشاد والتوجيه الثانية، جامعة اليرموك، إربد، 7-1987/4/9.

ساري، حلمي خضر. (2008). تأثير الاتصال عبر الإنترنت في العلاقات الاجتماعية: دراسة ميدانية في المجتمع القطري. **مجلة جامعة دمشق**، 24(1,2): 290-296.

الشامي، عبد الرحمن. (2004). استخدام الشباب الجامعي اليمني للإنترنت: دراسة مسحية. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، جامعة الكويت، 22 (88)،118- 155.

الشربيني، فوزي والطنطاوي، عفت. (2006). **استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق**. مصر، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الشرقاوي، أنور. (2003). **علم النفس المعرفي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الصباطي، إبراهيم. (1997). التوافق الدراسي لدى الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين: دراسة مقارنة. **المجلة التربوية**، 12 (45)، 233-260.

الطاهر، مي. (1988). **الفروق الفردية في التكيف الأكاديمي بين المتفوقين وغير المتفوقين من طلبة الجامعة الأردنية من الذكور والإناث في التخصصات المختلفة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

طايع، سامي. (2000). الإنترنت في العالم العربي: دراسة ميدانية على عينة من الشباب العربي. **المجلة المصرية لبحوث الرأي العام**، (4)، 35-63.

الطراونة، نايف والفنيخ، لمياء. (2012). استخدام الإنترنت وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاكتئاب ومهارات الاتصال لدى طلبة جامعة القصيم. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 20 (1)، 283-331.

عبد الحميد، إبراهيم. (2006). **اتجاهات طلبة الجامعة نحو الإنترنت واستخدامه في علاقتهما بالتحصيل الدراسي: دراسة مقارنة بين الجنسين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد السلام، نجوى. (1998). **أنماط ودوافع استخدام الشباب لشبكة الإنترنت: دراسة استطلاعية**. المؤتمر العلمي الرابع لكلية الإعلام (الإعلام وقضايا الشباب) 3-7-98، جامعة عين شمس :85- 119.

عبد الفتاح، علياء. (2009). **الإنترنت والشباب- دراسة في آليات التفاعل الاجتماعي**. القاهرة: دار العالم العربي.

عبد اللطيف، مدحت. (1993). **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الله، معتز. (2001). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: دار غريب.

عبيد، ماجدة. (2008). **الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان. (2010). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العزام، عبد الناصر. (2010). **المناخ الأسري وعلاقته بدافعية الإنجاز والتكيف الأكاديمي لدى الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك. إربد،الأردن.

عطية، نوال. (2001). **علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي**. القاهرة: دار القاهرة للكتاب.

العويضة، سلطان. (2002). الإرشاد النفسي والموهبة (الواقع التكيفي للطلاب الموهوبين في مدرسة اليوبيل). **مجلة الدراسات التربوية، الجامعة الأردنية**،29 (2)، 267 - 280.

غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد. (2010). **التكيف: مشكلات وحلول**. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الفرماوي، حمدي وحسن، وليد. (2004). **الميتامعرفية بين النظرية والبحث**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

القضاة، محمد. (2002). **رؤية رواد مقاهي الإنترنت: دراسة ميدانية على رواد مقاهي الإنترنت في محافظتي عمان وإربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

كفافي، علاء الدين. (1997). **الصحة النفسية**. القاهرة: هجر للطباعة والتوزيع.

المجالي، فايز. (2007). دوافع استخدام شبكة الإنترنت في البيئة الجامعية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعة الأردنية، **حوليات آداب عين شمس**، (35) 96-123.

المليجي، حلمي. (1981). **الصحة النفسية**. الإسكندرية: المعهد العالي للخدمة الاجتماعية.

منصور، تحسين. (2004). استخدام الإنترنت ودوافعه لدى طلبة جامعة البحرين: دراسة ميدانية، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت**، (22)، 86-111.

منصور، علي. (1993). **التعلم ونظرياته**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

الناطور، أنسام. (2001). **استخدام الإنترنت وعلاقته مع كل من التحصيل الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي وعادات الدراسة لدى عينة من الطلبة الجامعيين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Bellamy, A. & Hanewicz, C. (2001). An Exploratory Analyses of the Social Nature of Internet Addiction. **Electronic Journal of Sociology** .5 (3).

Borow, H.(1949) **Manual for college inventory of academic adjustment, palo alto.** AC: Stanford university press and counseling psychologists press.

Bruer,J. (1995). **Schools for thought: A Science of Learning in the Classroom** . Combridge, MA: The MIT Press.

Cacioppo, J. & Petty,R. (1981). Social psychological procedures for cognitive response assessment: the thought-listing technique, in T.V merluzzi, C.R. glass and M.Genest (Eds). **cognitive assessment**. 309-342. New york: Guilford press.

Cacioppo, J. & Petty,R. (1982). The need for cognition. **Journal of personality and social psychology**. 42 (1), 116-131

Cacioppo, J., Petty,R., Feinstein,J. & Jarves,W. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: the life and times of individuals varying in need for cognition. **psychological bulletin,** (119),197- 253.

Castells, M. (1996). **The Rise of Network Society of the information Age: Economy, Society and Culture**. Oxford: Black well Publication.

Cohen, A., Scotland, E. & Wolf, D. (1955). An experimental investigation of the need for cognition.**The Jornal of abnormal and social psychology**. 51(2), 291-294.

Comstock, G. (1994). The Four Domains of Communication Research in sharp- nancy Weatherly (ed), **communication research,** Syracuse university press.

Costa, L. & Kallick, B. (2001). **What Are Habits of Mind ?** Rtrveid, (6\4\2005), From: http://www.habits-of-mind.net

David, J. (2008). The relationship between internet use and academic adaptation. **Computers in human behavior.** 17 (2): 220-242.

David, W. & Scott, M. (2002). Find Me a Mate. **A- Cultural Examination of Media and Religion.**1 (4), 201.

Dimaggio, P., Hargittai, E., Neuman, W. & Robinson J. (2001). Social Implications of the Internet. **Annual Review of Sociology.** (27), 307-336.

Elliot, A. (1992). **Social theory and psychoanalysis in transition.** USA: Blackweel.

Ferzetti, P., Jaap,T., King,T., Tench, E. & Thomas, J. (2004). **The Effect of Internet Use on Students.** Available at www.psu.edu\dept\me dialab\research\ GAP netuse. html. Accessed April 16, 2004.

Flanagin, A. & Metzger, M. (2000). Perception of Internet Information Credibility. **Journalism and Mass Communication Quarterly.** 77 (3),515-540

Flavell, J. (1979). Meta-cognition and cognitive monitoring anew area of cognitive – developmental inquirey. **American Psychologist,** 34 (10), 906-911.

Goyol, A. (2002). **The adjustment problems of African students at western michigan university.** ph.D,western michigan university.95.AAT: 3060706.

Hong, K., Ridzuan, A. & Kuek, M. (2003). Students Attitudes toward the use of the internet for learning: A study at a University in Malaysia. **Educational Technology & Society,** 6 (2), 45-49.

Imel, S. (2002). **Metacognitive skills for adult learning.** in trends and issues alert no.39, [online], available: http://ericacve.org\docs\tia00107.pdf

Jeylan, T. & Read, W. (2002). **The Changing Adolescent Experience: Social Trends and Transitions to Adulthood**. New York: NY , USA : Cambridge University Press, 208.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. **Public Opinion Quarterly**. 24 (2), 163-204.

Kramarski, B. & Yael, F. (2000). Internet in the Classroom: Effects on Reading Comprehension, Motivation and Metacognitive Awareness. **Educational Media International**. 37 (3), 149-155.

Kraut,R., Mark,V., Patterson,M., Kiesler,S., Mukopadhyoy,T., & Scherlis,W. (1998) . Internet Paradox: A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being. **American Psychologist**. 53,(9):1017-103.

Leather, C. & Mcloughlin, D. (2001). **Developing task specific metacognitive skills in literate dyslexic adults**. London: adult dyslexia and skills development centre.

Mcquail, D. (2000). **Mass Communication Theory: An Introduction**. London: Sage Publication, Inc. Fourth Edition.

Peltier, J. & Schibrowsky, J. (1994). Need for cognition Advertisement viewing time and memory for advertising stimuli. **Advances in consumer research.** (21), 244-250.

Remy, S. (2000). The relationship of internet use and the growing of psychological and social identity. **DAI,** 54(4) : 689.

Resnick, L. (1987). **Education and Learning to think**. Washington: Declinational Academy Press.

Schraw, G. & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. **Cotmporary Educational Psychology**. (19), 460-475.

Scott, B., Ken, C. & Edwin, M. (1999). The Effects of Internet – based instruction on student learning Southwest Missouri StateUniversity. **Online:www.aln.org/alnweb/journal, 3(2).**

Shin, S. (2005). A Metacognitive Art Criticism Module Accessed by High School Students Using an Interactive CD-ROM, the Internet, and Virtual Chat. **Visual Arts Research**. 31 (1), 63-75.

Slevin, J. (2000). **The Internet and Society**. Combridge: Polity Press.

Spada, M., Langston, B., Nikcevic, A. & Moneta,G. (2008). The role of metacognitions in problematic internet use. **Computers in human behavior**.24 (5): 2325-2335.

Sternberg, R. (1979) .the nature of mental abilities. **American sychologist,** 34 (3), 214-230.

Stone, A. & Neal, L. (1984). New measure of daily coping development and preliminary results. **Journal of personality and social psychology**. 46 (4), 892-906.

Thompson, J. (1990). **Ideology and Modern Culture: Critical Theory in the Era of Mass Communication**. Cambridge: Polity Press.

Wilson, J. (1998). Assessing metacognition: legitimizing metacognition as teaching goal. **Reflect**. 4(1), 14-20

Youngman, M. (1979). Assessing Behavioral Adjustment to School. **British Journal of Educational Psychology**, 49 (3), 258-264.

الملاحــق

ملحق (أ) التعليمات

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب.... أختي الطالبة

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (التواصل الإلكتروني وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك) استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد ثلاثة مقاييس هي :

الأول: مقياس الحاجة إلى المعرفة

الثاني: مقياس التفكير ما وراء المعرفي

الثالث: مقياس التكيف الأكاديمي

راجيًا منكم أعزائي تقديم العون من خلال قراءة التعليمات جيدًا والعمل وفقها، علمًا أن نتائج هذه الاستبانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

التعليمات:

1- قراءة الفقرات بتمعن وفهم محتواها قبل الإجابة.
2- الإجابة عن الفقرات بموضوعية وجدية تامة.
3- وضع إشارة X في المكان الذي تجده ينطبق عليك.
4- عدم وضع أكثر من إجابة واحدة لكل فقرة.
5- إذا أردت تغيير إجابتك عليك شطبها ووضع الإجابة الثانية.
6- عدم ترك أي فقرة دون إجابة.

شاكرًا لكم تعاونكم

معلومات الطالب.... الطالبة

- الجنس: ذكر.... أنثى....

- التخصص: ....

- السنة الدراسية: أولى.... ثانية.... ثالثة.... رابعة....

- هل تتواصل إلكترونيًا مع الآخرين عبر مواقع التواصل الإلكتروني المختلفة كالفيس بوك والتويتر؟

نعم.... لا....

- إذا كانت إجابتك نعم، فكم ساعة تقريبًا تتواصل إلكترونيًا في الأسبوع؟ ....

- حدد الفترة الزمنية منذ استخدامك للتواصل الإلكتروني ولغاية الآن، بالأشهر:

....

الملحق (ب)

مجتمع الدراسة بحسب دائرة القبول والتسجيل

جامعة اليرموك
دائرة القبول والتسجيل

احصائية بالطلبة المقبولين حسب الكلية والدرجة العلمية والجنس

للفصل الدراسي الأول 2012/2011

البرنامج / التخصص	بكالوريوس: أنثى	بكالوريوس: ذكر	المجموع
العلوم	٥٠٩	٢٤٩	٧٥٨
الآداب	٨٥١	٣٢٦	١١٧٧
تكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسوب	١٥٨	١٣٣	٢٩١
الحجاوي للهندسة التكنولوجية	٤٧٦	٢٥٢	٧٢٨
الشريعة	٣٨٥	١٠٨	٤٩٣
التربية	٤٧٠	٧٨١	١٢٥١
	٢٨٤٩	١٨٤٩	٤٦٩٨

الملحق (ت)

مقياس الحاجة إلى المعرفة بصورته الأولية

	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
1	أفضل القيام بالمهمات التي تتطلب تفكيراً قليلاً .					
2	أفكر فقط فيما هو مطلوب مني.					
3	أفضل المسائل الصعبة على السهلة.					
4	أكون مسروراً عندما أجد حلاً لمشكلةٍ كنت قد فكرت بها طويلاً.					
5	أحب التعامل مع المواقف التي تجعلني أفكر تفكيراً كثيراً.					
6	لا أجد متعةً بالتفكير.					
7	أعتقد أنه إذا أردت أن أنجح يجب أن أفكر بإيجاد حلولٍ لمشكلاتي.					
8	أحب أن تكون حياتي مليئة بالمواقف التي تدفعني إلى التفكير بعمق.					
9	أحاول أن أتجنب المواقف التي تتطلب مني أن أفكر بعمق بشيءٍ ما.					
10	أحب أن أتناقش مع الآخرين حول مواضيعِ تشغل تفكيري.					

	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
11	أفضل أن أقوم بشيءٍ يتطلب تفكيراً قليلاً على أن أقوم بشيءٍ يتحدى قدراتي المعرفية.					
12	لا أحاول أن أفكر كيف أنجز الأعمال التي تُطلب مني بشكلٍ جيد.					
13	عندما أواجه مشكلة أفكر بها من جميع جوانبها.					
14	أكون راضياً عندما أفكر بتروٍ لساعات طويلة.					
15	لا أحاول أن أتعلم طرق تفكير جديدة.					
16	أفضل أن أفكر بالمهمات اليومية الصغيرة على أن أفكر بالمشاريع طويلة الأجل.					
17	أفضل أن أنجز مهمة عقلية وصعبة على أن أنجز مهمة لا تتطلب تفكيراً كثيراً.					
18	أشعر بالضيق إذا كان علي أن أنجز مهمةً تتطلب مني جهداً عقلياً كبيراً.					

الملحق (ث)

أسماء السادة محكمي أدوات الدراسة

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	الدكتور فراس أحمد مصلح الحموري	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
2	الدكتور زايد صالح إبراهيم بني عطا	قياس وتقويم	جامعة اليرموك
3	الدكتور عبد الكريم محمد سليمان جرادات	إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
4	الدكتور معاوية محمود محمد أبو غزال	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
5	الدكتور أحمد عبد الله محمد الشريفين	إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
6	الدكتور نايف حسن السعد الطعاني	إرشاد نفسي	جامعة عجلون

الملحق (ج)

مقياس الحاجة إلى المعرفة بصورته النهائية

	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
1	أفضل القيام بالمهمات التي تتطلب تفكيراً قليلاً .					
2	أفكر فقط بما هو مطلوب مني.					
3	أفضل المسائل الصعبة على السهلة.					
4	أكون مسروراً عندما أجد حلاً لمشكلةٍ كنت قد فكرت بها طويلاً.					
5	أحب التعامل مع المواقف التي تجعلني أفكر تفكيراً كثيراً.					
6	لا أجد متعةً بالتفكير.					
7	أعتقد أنني إذا أردت أن أنجح يجب أن أفكر بإيجاد حلولٍ لمشكلاتي.					
8	أحب أن تكون حياتي مليئة بالمواقف التي تدفعني إلى التفكير بعمق.					
9	أتجنب المواقف التي تتطلب التفكير بعمق.					

	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
10	أحب أن أتناقش مع الآخرين حول مواضيع تشغل تفكيري.					
11	أفضل أن أقوم بشيءٍ يتطلب تفكيراً قليلاً على أن أقوم بشيءٍ يتحدى قدراتي المعرفية.					
12	أتجنب التفكير بآلية إنجاز الأعمال (المهام) التي تطلب مني.					
13	عندما أواجه مشكلة أفكر بها من جميع جوانبها.					
14	أكون راضياً عندما أفكر بتروٍ لساعات طويلة.					
15	أتجنب تعلم طرق تفكير جديدة.					
16	أفضل أن أفكر بالمهمات اليومية الصغيرة على أن أفكر بالمشاريع طويلة الأجل.					
17	أفضل أن أنجز مهمة عقلية وصعبة على أن أنجز مهمة لا تتطلب تفكيراً كثيراً.					
18	أشعر بالضيق إذا كان علي أن أنجز مهمةً تتطلب مني جهداً عقلياً كبيراً.					

الملحق (ح)

مقياس التفكير ما وراء المعرفي بصورته الأولية

	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
1	أضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.					
2	أحاول استخدام استراتيجيات ثبت فاعليتها في الماضي.					
3	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً.					
4	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.					
5	أفكر بما احتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.					
6	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة.					
7	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة.					
8	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.					
9	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.					
10	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.					
11	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة.					

	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
12	أمتلك هدفاً محدداً لكل إستراتيجية استخدمها.					
13	أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف.					
14	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.					
15	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.					
16	أعمل مراجعة دورية لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات مهمة.					
17	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.					
18	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.					
19	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة.					
20	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك.					
21	أعي أي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات.					
22	أستخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي.					
23	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.					
24	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.					
25	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.					

	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
26	أجد نفسي مستخدماً استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي.					
27	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي.					
28	أستخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها.					
29	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة.					
30	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.					
31	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.					
32	أغير استراتيجياتي عندما لا استطيع فهم الموضوع بشكل جيد.					
33	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.					
34	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.					
35	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.					

	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
36	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.					
37	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.					
38	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.					
39	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديدًا					
40	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.					
41	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.					
42	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً.					

الملحق (خ)

مقياس التفكير ما وراء المعرفي بصورته النهائية

	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
1	أضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.					
2	أحاول استخدام استراتيجيات ثبتت فاعليتها في الماضي.					
3	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً.					
4	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.					
5	أفكر بما احتاج تعلمه لأتمكن من إنجاز مهامي.					
6	أضع أهدافاً محددة لإنجاز مهامي.					
7	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة.					
8	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لاتخاذ القرار.					

	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
9	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.					
10	أستطيع تنظيم المعلومات بشكل جيد.					
11	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والمهمة.					
12	أمتلك هدفاً محدداً لكل إستراتيجية تفكير استخدمها.					
13	أستخدم استراتيجيات تفكير متنوعة تعتمد على الموقف.					
14	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنجاز مهامي.					
15	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.					
16	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.					
17	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة.					
18	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك.					

	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
19	أعرف تمامًا الاستراتيجيات التي سأستخدمها لتنفيذ قراري					
20	أستغل قدراتي العقلية للتغلب على نقاط الضعف لدي.					
21	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.					
22	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.					
23	أقّيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.					
24	أجد نفسي مستخدماً استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي.					
25	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي.					
26	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة.					
27	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.					
28	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.					
29	أغير استراتيجياتي عندما لا استطيع فهم الموضوع بشكل جيد.					
30	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.					

	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
31	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.					
32	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.					
33	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.					
34	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.					
35	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.					
36	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.					
37	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.					
38	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً.					

الملحق (د)

مقياس التكيف الأكاديمي بصورته الأولية

الرقم	الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
1	يزعجني استخدام الأساتذة اللهجة العامية أثناء المحاضرات					
2	لم أهتم بنوع الدراسة التي اخترتها عند التحاقي بالكلية					
3	أساتذتي صادقون وصريحون في تعاملهم معي					
4	أمر بخبرات مزاجية غير سارة فترة الامتحانات					
5	أضع جدولاً زمنيًا لإنجاز مهامي الدراسية					
6	أجد صعوبة في استخدام اللغة الإنجليزية أثناء الدراسة والتحدث					
7	ينصرف انتباهي عن الدراسة في الكلية إلى أعمال أخرى					
8	أشعر بالحرج عند سؤال أساتذتي عن الأشياء غير الواضحة بالنسبة لي					
9	باستطاعتي التعبير بطلاقة عن أفكاري العلمية					
10	أسجل ملاحظاتي أثناء الدراسة					
11	يزعجني عدم فهم الأساتذة للغتي أو لهجتي العامية					
12	أفكر في تغيير نوع دراستي في الكلية					
13	الأساتذة مزاجيون في منح العلامات					
14	أصاب بخيبة أمل في كثير من المواد الدراسية					
15	أخطط للدراسة للحصول على درجة ترضيني					
16	كتابتي في اللغة العربية ضعيفة وغير مقروءة					

الرقم	الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
17	خبرتي في الانتقال من المدرسة إلى الكلية خبرة سيئة					
18	علاقاتي مع الزملاء في الجامعة جيدة					
19	يتشتت انتباهي بحيث لا أستطيع متابعة واجباتي المدرسية					
20	أجيد مهارات البحث وكتابة التقارير					
21	أخشى من الوقوع في أخطاء عند التكلم باللغة العربية					
22	الدراسة ممتعة بالنسبة لي					
23	بعض المدرسين ينظرون باستعلاء إلى طلابهم					
24	تقلقني بعض الأفكار بحيث تمنعني من التركيز في دراستي					
25	أحتاج إلى بعض الوقت لتهيئة نفسي للدراسة					
26	أجد صعوبة في استخدام اللغة العربية أثناء الدراسة والتحدث					
27	يزعجني دراسة مساقات لا أحبها					
28	بعض الأساتذة يستمتعون بإحراجي أمام زملائي					
29	أشعر بالقلق معظم الأوقات على دراستي					
30	يزعجني قضاء وقت طويل في الدراسة					
31	أحتاج إلى دورات تقوية باللغة العربية					
32	أنظمة الكلية صارمة جدًا وتعسفية					
33	أشعر بالراحة أثناء تفاعلي مع زملائي في الجامعة					
34	يقلقني الفشل في التقدم والنجاح					
35	أشعر بعد الانتهاء من دراستي بأنني لم أنجز إلا القليل					

إطلاقًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا	الفقرة	الرقم
					أخشى من سخرية الزملاء عند التحدث بلغتي أو لهجتي الخاصة	36
					لدي رغبة قوية للدراسة في الجامعة	37
					أشعر بغياب الألفة والمودة بين الزملاء	38
					أعتبر نفسي شخصًا متكيفًا بشكل جيد في الكلية	39
					أقرأ المادة عدة مرات حتى أستوعبها	40
					يزعجني اختلاف معاني الكلمات المستعملة في المحاضرات	41
					أحتاج إلى دورات تقوية باللغة الإنجليزية	42
					استمراري بالدراسة في الكلية مضيعة للوقت	43
					الواجبات الدراسية مكثفة بشكل مرهق	44
					زملائي يرغبون في إقامة علاقة معي	45
					ينقصني بعض مهارات التواصل الاجتماعي داخل الجامعة	46
					أصبح عصبيًا أثناء الامتحانات بحيث لا أستطيع أن أقدم أفضل ما لدي	47
					استيعابي لمحتوى المواد الدراسية محدود	48
					تخصصي غير منسجم مع رغبتي	49
					تقدمي الأكاديمي بطيئ	50
					أجد صعوبة في فهم الخطة الدراسية	51
					زملائي يحاولون استغلالي ماديًا من خلال علاقاتهم معي	52
					طريقة تعاملي مع الجنس الآخر غير مهذبة	53
					أجد صعوبة في إقامة علاقات مع الآخرين	54
					أصدقائي المقربون في الجامعة عددهم قليل	55
					أشعر بوجود حواجز بيني وبين الآخرين	56

الملحق (ذ)

مقياس التكيف الأكاديمي بصورته النهائية

الرقم	الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
1	يزعجني استخدام الأساتذة اللهجة العامية أثناء المحاضرات					
2	لم أهتم بالتخصص الذي اخترته عند التحاقي بالكلية					
3	أساتذتي صادقون وصريحون في تعاملهم معي					
4	أمر بخبرات مزاجية غير سارة فترة الامتحانات					
5	أضع جدولاً زمنيًا لإنجاز مهامي الدراسية					
6	أجد صعوبة في استخدام اللغة الإنجليزية أثناء الدراسة					
7	ينصرف انتباهي عن الدراسة في الكلية إلى أعمال أخرى					
8	أشعر بالحرج عند سؤال أساتذتي عن الأشياء غير الواضحة بالنسبة لي					
9	باستطاعتي التعبير بطلاقة عن أفكاري العلمية					
10	أسجل ملاحظاتي أثناء الدراسة					
11	يزعجني عدم فهم الأساتذة للهجتي العامية					
12	أفكر في تغيير تخصصي في الجامعة					
13	أصاب بخيبة أمل في كثير من المواد الدراسية					
14	أخطط للدراسة للحصول على درجة ترضيني					
15	كتابتي في اللغة العربية ضعيفة وغير مقروءة					
16	خبرتي في الانتقال من المدرسة إلى الجامعة خبرة سيئة					
17	علاقاتي مع الزملاء في الجامعة جيدة					
18	يتشتت انتباهي بحيث لا أستطيع متابعة واجباتي الدراسية					

الرقم	الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
19	أجيد مهارات البحث وكتابة التقارير					
20	أخشى من الوقوع في أخطاء عند التحدث بالمحاضرات					
21	الدراسة ممتعة بالنسبة لي					
22	تقلقني بعض الأفكار بحيث تمنعني من التركيز في دراستي					
23	أحتاج إلى بعض الوقت لتهيئة نفسي للدراسة					
24	أجد صعوبة في استخدام اللغة العربية الفصحى أثناء الدراسة					
25	يزعجني دراسة مساقات لا أحبها					

الرقم	الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
26	بعض الأساتذة يستمتعون بإحراجي أمام زملائي					
27	يزعجني قضاء وقت طويل في الدراسة					
28	أحتاج إلى دورات تقوية باللغة العربية					
29	أنظمة الجامعة صارمة جدًا وتعسفية					
30	أشعر بالراحة أثناء تفاعلي مع زملائي في الجامعة					
31	يقلقني الفشل في التقدم والنجاح					
32	أشعر بعد الانتهاء من دراستي بأنني لم أنجز إلا القليل					
33	أخشى من سخرية الزملاء عند التحدث بلهجتي الخاصة					
34	لدي رغبة قوية للدراسة في الجامعة					
35	أشعر بغياب الألفة والمودة بين الزملاء					
36	أعتبر نفسي شخصًا متكيفًا بشكل جيد في الكلية					.
37	أقرأ المادة عدة مرات حتى أستوعبها					

الرقم	الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
38	يزعجني اختلاف معاني الكلمات المستعملة في المحاضرات					
39	أحتاج إلى دورات تقوية باللغة الإنجليزية					
40	استمراري بالدراسة في الكلية مضيعة للوقت					
41	الواجبات الدراسية مكثفة بشكل مرهق					
42	زملائي يرغبون في إقامة علاقة معي					
43	ينقصني بعض مهارات التواصل الاجتماعي داخل الجامعة					
44	أصبح عصبيًا أثناء الامتحانات بحيث لا أستطيع أن أقدم أفضل ما لدي					
45	استيعابي لمحتوى المواد الدراسية محدود					
46	تخصصي غير منسجم مع رغبتي					
47	تقدمي الأكاديمي بطيئ					
48	أجد صعوبة في فهم الخطة الدراسية					
49	زملائي يحاولون استغلالي ماديًا من خلال علاقاتهم معي					
50	أجد صعوبة في إقامة علاقات مع الآخرين					
51	أصدقائي في الجامعة عددهم قليل					
52	أشعر بوجود حواجز بيني وبين الآخرين في الجامعة					
53	أشعر بالقلق معظم الأوقات على دراستي					

الملحق (ر)

كتاب تسهيل مهمة

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: [illegible] ١٥٩٣
التاريخ: ٨ / نيسان/ ٢٠١٢ م
الموافق: ...... هـ

الأستاذ الدكتور عميد كلية .... المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب محمد علي شنيكات

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الطالب محمد علي شنيكات ذو الرقم الجامعي (٢٠٠٩٢٢٠٠٠١) بدراسة بعنوان " التواصل الإلكتروني وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص علم النفس التربوي ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة (الاستبانة) المرفقة على عينة من طلبة كليتكم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه.

شاكراً لكم حسن تعاونكم مع الجامعة

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

عميد كلية التربية
أ.د. محمد الطوالبة

الهاتف: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢١١١٩٩ إربد- الأردن
Tel:962-2-7211111 Fax:962-2-7211199 Irbid-Jordan Email:fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

ABSTRACT

Shtayat, Mohammed Ali Mohammed. E-communication and its Effect on the Need for Cognition, Metacognitive Thinking and Academic Adaptation of Yarmouk University Students. Ph.D. Dissertation, Yarmouk University, 2012.

(Supervisor: Prof. Shafiq Falah Alawneh)

This study aimed at identifying the effect of e-communication on the need for cognition, metacognitive thinking, and academic adaptation. Three scales were used, the first measured the need for cognition, the second measured metacognitive thinking, and the third measured academic adaptation. The sample of the study consisted of (420) available first year university students registered for the first semester of the academic year 2011-2012 in the scientific and the humanities faculties at Yarmouk University. The results found statistically-significant differences in the level of the need for cognition, metacognitive thinking, and academic adaptation due to the level of e-communication, students' sex, and their majors. The differences were in favor of high e-communicators, male student male students, and scientific majors.

Keywords: E-communication, need for cognition, metacognitive thinking, academic adaptation.